

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELIZANDRA JACKIW

**A TV MULTIMÍDIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ:
OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA PRÁTICA DOCENTE**

CURITIBA
2011

ELIZANDRA JACKIW

A TV MULTIMÍDIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ:
OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA PRÁTICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Rosa Maria Cardoso
Dalla Costa

CURITIBA
2011

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Jackiw, Elizandra

A TV multimídia nas escolas estaduais do Paraná: os desafios pedagógicos na prática docente / Elizandra Jackiw. – Curitiba, 2011.

129 f.

Orientadora: Profª. Drª. Rosa Maria Cardoso Dalla Costa
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Televisão na educação – Escolas Públicas - Curitiba (PR).
2. Comunicação na educação. 3. Ensino – Aprendizagem –
Tecnologia educacional. I. Título.

CDD 371.335



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **ELIZANDRA JACKIW** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados: DR^a ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA, DR ADILSON ODAIR CITELLI, DR RICARDO ANTUNES DE SÁ e DR JOÃO SOMMA NETO arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A TV MULTIMÍDIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ: OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA PRÁTICA DOCENTE”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR ^a ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA		Aprovada
DR ADILSON ODAIR CITELLI		Aprovada
DR RICARDO ANTUNES DE SÁ		Aprovada
DR JOÃO SOMMA NETO		APROVADA

Curitiba, 28 de março de 2011.

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Matr.: 135429

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pai todo poderoso pela benção de ter me permitido chegar até aqui.

À minha família pelo apoio incondicional. Ao meu marido e companheiro Sérgio, pelo carinho e dedicação com quem tem cuidado de mim nestes momentos de produção. Pelo seu jeito compreensivo que nunca me cobrou os tantos momentos de ausência. Ao meu pai Hino Wilson, que com seu jeito inquieto e curioso olha para as coisas do mundo com olhos de aprendiz, despertando em mim a vontade de conhecer novas coisas, sempre. À minha mãe Lucila, espírito de luz que me ensina a viver a beleza de cada momento e a distinguir o que de fato tem valor nesta vida. Ao meu irmão Thiago, pelos momentos de descontração (necessários) nas últimas etapas de elaboração acadêmica e pelo seu jeito firme e objetivo com que encara os desafios da vida; isto me ensina muito. À companhia de minha cachorrinha Darinha pelas infinitas horas ao meu lado enquanto escrevia esta Dissertação.

À querida Professora Doutora Rosa Maria Cardoso Dalla Costa pelas orientações e preciosas contribuições teóricas em todos os momentos de construção da pesquisa. Sem dúvida estes momentos me fizeram vislumbrar novos horizontes.

Aos professores Doutores Ricardo Antunes de Sá e João Somma Neto pelos direcionamentos nas bancas de qualificação e de defesa. Ao professor Doutor Adilson Citelli pela participação na banca de defesa e por suas consagradas contribuições à discussão das interfaces Comunicação/Educação.

Aos amigos queridos: Edna, Viviane, Paula, Luis Otávio e Leandro pelos momentos compartilhados: risadas, desabafos, lamúrias, troca de ideias...

Ao amigo Fabiano Casagrande pelo valioso auxílio informático.

Aos 627 professores da rede pública estadual de educação que gentilmente responderam aos questionários.

Ao Núcleo Regional Estadual de Educação de Curitiba, em especial à Merina pela disponibilidade e atenção.

À Diretoria de Tecnologias Educacionais da Secretaria de Estado da Educação pela atenção e disponibilidade.

Às “meninas da tutoria” e às Prof^a Sonia Chaves Haracemiv e Veronica Branco, coordenadoras do curso de Graduação em Pedagogia – Magistério da

Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – da Universidade Federal do Paraná pela ajuda e compreensão nos momentos de sobrecarga.

A todos os professores e professoras das redes públicas de ensino que, apesar das dificuldades encontradas no exercício da função ainda acreditam na educação para a formação de um país mais justo e igualitário. Em especial à Nelice Aparecida da Cruz, Janete Nunes Bach, Ana Paula Rodrigues e Eliseu Ribeiro dos Santos por evidenciarem meu potencial.

Meu agradecimento também a todos que direta ou indiretamente participaram e torceram por mim nestes anos dedicados ao crescimento intelectual.

Há escolas que são gaiolas.
Há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem
para que os pássaros desaprendam a arte do vôo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o vôo...
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
Existem para dar ao pássaro coragem para voar.
Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer,
porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.
O vôo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

Pesquisa qualitativa que investiga a implantação da TV Multimídia na sala de aula das escolas da rede pública estadual do Paraná, especificamente na cidade de Curitiba. Tem como objetivo principal investigar a utilização dessa nova ferramenta na prática docente como alternativa de trabalho de integração entre mídia e construção do conhecimento. A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de envolvimento da escola e das políticas educativas para garantir um acesso democrático às novas tecnologias da informação e da comunicação. O embasamento teórico está fundamentado nos estudos de Comunicação e Educação e Mídia-Educação. Tem como principais autores consultados Citelli (2002; 2006), Baccega (1999; 2001), José Marques de Melo (1998), Monica Fantin (2006), Joan Ferrés (1996) e Ismar de Oliveira Soares (1999; 2002). A pesquisa empírica realizada analisa a proposta da Secretaria de Estado da Educação para a implantação desse novo recurso didático-tecnológico nas escolas e a impressão dos professores acerca do uso desta mídia em suas práticas docentes. Com o intuito de coletar informações a respeito do processo de implantação das TVs Multimídias nas escolas estaduais e dados técnicos desse recurso, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com a Diretoria de Tecnologias Educacionais (DITEC), órgão da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, responsável pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos de tecnologias de informação e comunicação na educação básica. Um questionário fechado também foi aplicado aos professores do Ensino Fundamental - 5º a 8º séries – de 64 escolas da rede estadual de ensino situadas na cidade de Curitiba. Tal instrumento teve o intuito de verificar as impressões dos professores sobre o uso da TV Multimídia na prática diária de sala de aula e sobre a formação profissional específica para o uso deste recurso midiático ofertada pela mantenedora. Os dados foram tratados e sistematizados a partir dos princípios da pesquisa qualitativa, com base em autores como Lessard-Hebert *et al* (1990) e Alves-Mazzotti & Gewandszneider (2004). A discussão sinaliza que a integração das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas, suas potencialidades comunicacionais e pedagógicas podem oferecer melhorias na construção do conhecimento e eficiência no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: TV Multimídia. Mídia-Educação. Educação-Comunicação.

ABSTRACT

A qualitative research that investigates the use of Multimedia TV in the classrooms of the public school system in the state of Parana, specifically in the city of Curitiba. Its main objective is to investigate the use of these new tools in the Teacher's practice as an alternative in the integration process between media and knowledge building. The importance of this research is justified by the necessity of involvement of schools and the education's political system to guarantee a democratic access to new information and communication technologies. The bibliographical reference is based in the studies of Communication and Education and Media-Education. The main authors researched are Citelli (2002; 2006), Baccega (1999; 2001), Jose Marques de Melo (1998), Monica Fantin (2009), Joan Ferres (1996) and Ismas de Oliveira Soares (1999; 2002). The field research executed analyses the proposal of the State's Secretary of Education to implement these new didactic-technological resources in the schools and the teacher's opinion regarding the use of these medias in their practices. In order to collect information about the process of implementing Multimedia TVs in the State's public schools and technical data about this, we performed a semi-structured interview with the Directorate of Educational Technologies (DITEC), an agency of the State's Secretary of Education, responsible for the planning, development and evaluation of processes regarding communication and information technologies in the basic education system. A questionnaire was also applied to Elementary School teachers - 5th to 8th grades – of 64 schools in the state schools located in Curitiba. This instrument was intended to verify the opinion of teachers regarding the use of Multimedia TV in their daily practice in the classroom and on the training of specific professional to use this feature offered by the media sponsor. The data was processed and analysed using the principles of qualitative research, based on authors such as Lessard-Hebert et al (1990) and Alves-Mazzotti & Gewandszneider (2004). The discussion indicates that the integration of information technology and communication in schools, their communication and pedagogical capabilities can offer improvements in knowledge building and efficiency in the teaching-learning process.

Keywords: TV Multimedia. Media-Education. Education-Communication.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA EM QUE FORAM APLICADOS OS QUESTIONÁRIOS SOBRE A TV MULTIMÍDIA.....	73
QUADRO 2 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS.....	78
GRÁFICO 1 – FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DA TV MULTIMÍDIA NA PRÁTICA DOCENTE.....	83
GRÁFICO 2 – FORMA DE UTILIZAÇÃO DESTE RECURSO NAS AULAS.....	84
GRÁFICO 3 – IMPACTO DA INSERÇÃO DESTE MEIO DENTRO DA SALA DE AULA.....	85
GRÁFICO 4 – ASPECTOS QUE MAIS INFLUENCIARAM O USO DA TV MULTIMÍDIA NAS AULAS.....	86
GRÁFICO 5 – ASPECTOS QUE MAIS DIFICULTARAM O USO DA TV MULTIMÍDIA NAS AULAS.....	87
GRÁFICO 6 – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O ACOMPANHAMENTO POR PARTE DA SEED DO USO DESTE EQUIPAMENTO NAS ESCOLAS.....	88
GRÁFICO 7 – OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA INTERAGIR COM A LINGUAGEM AUDIOVISUAL.....	89
GRÁFICO 8 – CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE A PROPOSTA DE EDUCOMUNICAÇÃO.....	89
GRÁFICO 9 – OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE SUAS COMPETÊNCIAS PARA UTILIZAR A TV MULTIMÍDIA.....	90
GRÁFICO 10 – OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL OFERTADA PARA O USO ESPECÍFICO DA TV MULTIMÍDIA.....	91
GRÁFICO 11 – OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A CARGA-HORÁRIA DA CAPACITAÇÃO RECEBIDA	92
GRÁFICO 12 – OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS ASPECTOS QUE ABRANGIAM A CAPACITAÇÃO OFERECIDA PELA SEED PARA O USO DA TV MULTIMÍDIA.....	92

GRÁFICO 13 – OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A NECESSIDADE DE RECEBER OUTRAS CAPACITAÇÕES PARA O USO DESTES RECURSO EM SALA DE AULA.....	93
QUADRO 3 – CATEGORIZAÇÃO TEMÁTICA DAS RESPOSTAS APRESENTADAS NO ESPAÇO DESTINADO A MANIFESTAÇÕES VOLUNTÁRIAS DOS PROFESSORES SOBRE A TV MULTIMÍDIA	95

LISTA DE SIGLAS

CAUTEC	-	Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias
CRTE	-	Coordenação Regional de Tecnologia na Educação
DITEC	-	Diretoria de Tecnologias Educacionais
PROINFO	-	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SEED	-	Secretaria de Estado da Educação
TIC	-	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A TV MULTIMÍDIA: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO	16
3 CULTURA, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ERA DIGITAL	19
3.1 CULTURA E SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.....	19
3.2 OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E A CULTURA NA ESCOLA.....	29
3.3 O FENÔMENO MIDIÁTICO NA ESCOLA.....	37
3.3.1 A Televisão na escola	43
3.4 A EDUCOMUNICAÇÃO COMO PROPOSTA DE DIÁLOGO	54
3.4.1 Por uma Pedagogia da Comunicação.....	54
3.4.2 Educação e Comunicação: intersecções entre as duas áreas.....	59
4 TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	66
5 O QUE DIZEM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	75
5.1 O QUE DIZ A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO A RESPEITO DA TV MULTIMÍDIA.....	75
5.2 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES A RESPEITO DA TV MULTIMÍDIA...81	
5.2.1 Os dizeres dos professores.....	94
6 A TV MULTIMÍDIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ: REFLEXÕES NECESSÁRIAS.....	97
7 À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES.....	114
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES	121

1 INTRODUÇÃO

Há algum tempo profissionais da educação se deparam com as diferenças entre o que chamam de mundo fechado e enciclopédico das escolas e o mundo dinâmico e sem fronteiras dos meios de comunicação.

Nos dias atuais, em que as informações nos chegam a velocidades espantosas e somos envolvidos por novos recursos midiáticos cada vez mais sofisticados, surge a necessidade destes dois “mundos”, aparentemente distantes se aproximarem e se imbricarem em uma proposta educativa pautada pela comunicação e pelo trabalho efetivo com os meios de comunicação dentro dos ambientes escolares (suas linguagens, mensagens, recepção...).

Nas escolas, os alunos e alunas chegam com uma carga diária de informação a partir destes recursos tecnológicos, que impõem aos professores novas posturas e novas práticas pedagógicas. Aliás, os professores já perceberam esta necessidade de aproximar os meios de comunicação às suas aulas, pois vêem as sociabilidades marcadas por outros modos de ver, sentir e compreender, sobretudo resultante das linguagens audiovisuais e das aberturas surgidas com a informática. Ao mesmo tempo, também reconhecem que existem distintas maneiras de ensinar que não precisam obrigatoriamente exercer lógicas tão sequenciais, lineares ou baseadas em sistemas demasiadamente fechados (CITELLI, 2002) para que a prática educativa se efetive. O que se observa, então, são tentativas de responder a essas necessidades, adequando a prática escolar a esta nova situação ou incorporando os meios de comunicação no processo educativo.

As políticas públicas de modo geral têm garantido a presença de alguns recursos midiáticos nas escolas. Especificamente no Estado do Paraná, a partir do Projeto BRA 03/036 - “Educação Básica e Inclusão Digital no Estado do PR”, que prevê o acesso às tecnologias da informação e da comunicação em todas as escolas do ensino básico, a Secretaria de Estado da Educação tem desenvolvido projetos que visam à integração de mídias na realidade escolar. E neste sentido, o Governo do Estado desenvolve o projeto “TV Multimídia”, equipando todas as salas de aula da rede estadual de educação com um televisor, bem como um dispositivo *pen-drive* para cada professor.

A TV Multimídia (também conhecida como TV *pen drive*) é um aparelho televisor de 29 polegadas – com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e

pen-drive e saídas para caixa de som e projetor multimídia. Basicamente trata-se de uma televisão capaz de ler e interagir com diferentes ferramentas e formatos de arquivos midiáticos e que permite buscar recursos visuais, materiais didáticos e de pesquisa em diferentes bases de dados.

A partir do segundo semestre do ano de 2007 os professores se viram surpreendidos com a presença deste novo recurso tecnológico/midiático em todas as salas de aula do estado. Ou seja, o professor tem a sua disposição, na sala de aula, um recurso midiático para dialogar de maneira integrada às aulas e às práticas escolares.

O que se fez necessário, então, é analisar a utilização desta nova ferramenta por parte dos professores e as contribuições da TV Multimídia para favorecer e incrementar a prática pedagógica, no sentido de integração entre mídias e construção do conhecimento.

A escolha por esta problemática justifica-se pelo fato de que a introdução das tecnologias de informação e da comunicação em ambientes educativos públicos ou não, já é uma realidade inquestionável no cotidiano de nossa sociedade, mas, se por um lado os seus efeitos ainda não são tão visíveis em termos de alteração de modelos tradicionais de ensino, por outro, se permite vislumbrar possíveis alterações e melhorias no processo do ensino e da aprendizagem, porém é preciso que o professor saiba aproveitá-lo em suas aulas, para que não sejam utilizados de maneira a “florear” velhas práticas pedagógicas, em que o decorar, o copiar e o reproduzir são os fundamentos da didática de sala de aula (SANCHO, 2006).

A discussão do tema proposto envolve a análise do uso da TV Multimídia como mediação pedagógica e isto pressupõe a consideração das impressões que os professores tem deste meio e os modos de emprego e uso deste recurso na prática pedagógica. Por este motivo é que se privilegiou os profissionais docentes como sujeitos pesquisados.

Para dirigir a investigação algumas questões como as apresentadas a seguir se fizeram fundamentais: Os professores estão utilizando este novo recurso midiático em suas práticas docentes? Quais as possibilidades de uso da TV Multimídia no processo de aprendizagem? Os professores receberam, por parte da mantenedora, capacitação profissional adequada para o uso deste novo recurso tecnológico/midiático? O uso da TV Multimídia pode ser a interface necessária para a aproximação dos campos da Comunicação-Educação em sala de aula?

Para responder a estas questões, o objeto de estudo foi analisado a partir dos seguintes instrumentos: entrevista semi-estruturada com os responsáveis da Secretaria de Estado da Educação pelo planejamento, implantação e avaliação do Projeto TV Multimídia, para coletar informações a respeito do processo de implantação das TVs Multimídias nas escolas estaduais e dados técnicos deste recurso; questionário com 13 questões fechadas e uma questão aberta aplicado aos professores do Ensino Fundamental - 5º a 8º séries – de 63 escolas da rede estadual de ensino situadas na cidade de Curitiba. Tal instrumento tinha o intuito de verificar as impressões dos professores sobre o uso da TV Multimídia na prática diária de sala de aula e sobre a formação profissional específica para o uso deste recurso midiático ofertada pela Secretaria de Estado da Educação.

Os dados numéricos coletados foram transformados em gráficos e analisados quantitativamente. A entrevista com os responsáveis da Secretaria de Educação do Estado e as manifestações/opiniões escritas dos professores pesquisados acerca do objeto de estudo foram tratados qualitativamente e a partir da análise do conteúdo (Bardin, 2002).

Para subsidiar o caminho da investigação, procurou-se o embasamento teórico em autores como Citelli (2002; 2006), Baccega (1999; 2001), José Marques de Melo (1998), Monica Fantin (2006), Joan Ferrés (1996), Ismar de Oliveira Soares (1999; 2002) e outros que fazem em seus estudos a aproximação entre os campos da Comunicação/Educação.

Também buscou-se embasamento teórico em autores como Laville & Dione (1999), Lessard-Hébert *et al* (1990) e Alves-Mazzotti & Gewandszneider (2004) que auxiliaram a trajetória metodológica da pesquisa.

Como resultado de todo processo de investigação apresenta-se esta Dissertação, organizada em seis capítulos: o primeiro – A TV Multimídia: contextualizando o objeto de estudo – apresenta a tecnologia, o objeto de estudo, em seus aspectos técnicos e possibilidades de interface com outras mídias e formatos.

O segundo capítulo – Cultura, Educação e Comunicação na era digital - analisa e reflete a sociedade atual e a influência da presença dos recursos midiáticos nas transformações nos campos da cultura, da escola e até mesmo nos modos de comunicar.

O terceiro capítulo, – Trajetória da Pesquisa – descreve o caminho

metodológico percorrido na investigação do objeto de estudo para se alcançar os objetivos propostos. Apresenta o local, a população e amostra de sujeitos envolvidos. Em seguida, detalha cada um dos instrumentos de pesquisa desenvolvidos: entrevistas individuais com os responsáveis da Secretaria de Estado da Educação do Paraná pela implantação, acompanhamento e avaliação das TV's Multimídias nas escolas e questionário com questões fechadas e uma questão aberta destinado aos professores da rede pública estadual de ensino.

O quarto capítulo – O que dizem os sujeitos envolvidos – contém o tratamento e a sistematização dos dados coletados. Apresenta a entrevista realizada com os responsáveis da mantenedora pelo projeto TV Multimídia e quantitativamente - em forma de gráficos - as respostas das questões fechadas dos questionários respondidos pelos professores. É apresentada também a elaboração das categorias para a análise das respostas da questão aberta que compunha o questionário enviado aos professores.

O quinto capítulo – A TV Multimídia nas escolas públicas do estado do Paraná: reflexões necessárias – faz uma análise, a partir do resultado do tratamento dos dados coletados, sobre o uso deste novo recurso midiático por parte dos professores e alguns aspectos do processo de implantação desse recurso nas escolas.

Por último, – À guisa das considerações – se retoma os objetivos do trabalho, respondendo as questões propostas inicialmente a partir dos resultados da pesquisa empírica e das relações com a literatura. Ao mesmo tempo, são levantadas algumas sinalizações para a continuidade da pesquisa.

Assim, a realização deste trabalho está assentada no reconhecimento da existência de dois espaços que tem papel fundamental nos processos educativos: a sala de aula, como local formal de sistematização e produção do saber, e os meios de comunicação, com seus ritmos e velocidade que encantam, atraem e informam. Estes dois espaços mediados pelas relações comunicacionais devem e precisam dialogar para colaborar na transformação da escola que temos e da sociedade em que vivemos (CITELLI, 2002).

2 A TV MULTIMÍDIA: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

A TV Multimídia, também conhecida como TV *pen-drive*, é um aparelho televisor de 29 polegadas, possui cor alaranjada e possibilidade de ler arquivos de áudio, vídeo, imagens e diversos formatos: MP3¹, WMA², JPEG³, MPEG1⁴, MPEG2⁵, DIVX⁶, além de entrada para dispositivos USB⁷, leitor de cartão de memória, DVD e CD. A integração da televisão com o *pen-drive*⁸ possibilita a acessibilidade aos objetos de aprendizagem produzidos em diversas plataformas, por diferentes ferramentas e mídias.

Além disso, recebe o sinal dos canais abertos de televisão e por meio de um receptor de sinal recebe a programação da TV Paulo Freire (um canal que produz e veicula conteúdos digitais educacionais. É produzido e mantido pelo governo do Estado). Tem uma tela inicial que identifica o aparelho como patrimônio do Estado e vem acompanhada de dois controles remotos e um suporte especial.

Desde o ano de 2007, o governo do Paraná vem equipando salas de aula da rede pública de ensino (total de 2121 escolas públicas estaduais e 22 mil salas de aula) com esse novo recurso tecnológico e um *pen-drive* com capacidade de 2 Gigas de memória para cada professor.

A TV Multimídia faz parte do processo de inclusão digital nas escolas e tem como objetivo, segundo dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação, estimular a produção de conteúdos educacionais e o contato de professores e alunos com diferentes linguagens midiáticas. A coordenação fica a cargo da área de

¹ Formato que permite armazenar músicas e arquivos em um espaço relativamente pequeno, mantendo a qualidade do som.

² É altamente comprimido, permite um ótimo som com baixas taxas de compressão para que o download de arquivos seja feito na metade do tempo e ocupe a metade do espaço.

³ O formato é um tipo de arquivo para armazenamento de imagens que pode trabalhar com esquema de cores em 24 bits.

⁴ É um padrão para a compressão de vídeos e os canais áudio associados numa qualidade próxima dos cassetes VHS sobre um apoio CD chamado VCD - Vídeo CD.

⁵ É um padrão dedicado originalmente à televisão numérica (HDTV) que oferece uma qualidade elevada e 5 canais áudio surround. O MPEG-2 permite mais de uma identificação e uma proteção contra a pirataria. Trata-se do formato utilizado pelos DVD vídeos.

⁶ Foi produzido para ser usado em compactação de vídeo digital, deixando os vídeos com qualidade apesar da alta compactação.

⁷ Um tipo de tecnologia que permite a conexão de aparelhos periféricos sem a necessidade de desligar o computador.

⁸ Dispositivo portátil para armazenar dados.

“Multimeios” da Diretoria de Tecnologias Educacionais, departamento vinculado à Secretaria Estadual de Educação, composto por profissionais de Pedagogia e especialistas na área de tecnologia educacional.

Para dar suporte técnico ao uso das TVs Multimídias, a Secretaria de Educação do Paraná criou a Coordenação Regional de Tecnologia na Educação (CRTE), que mantém assessores pedagógicos presentes nos 32 Núcleos Regionais de Educação pelos municípios-chaves do Estado. Cada coordenador fica responsável em prestar a assessoria técnica para 10 escolas.

Na prática, trata-se de um profissional com conhecimentos técnicos que auxilia os professores no manuseio da TV e ensina como lidar com as funções de captura de arquivos digitais da internet, caso o professor se interesse por algum material que não esteja disponível no banco de dados da Secretaria.

O banco de dados é composto por milhares de arquivos digitais de imagens, animações, sons e vídeos, já convertidos nas extensões compatíveis com a TV Multimídia, e ficam disponibilizados em uma *home-page* que leva o nome da televisão (www.diaadiaeducacao/tvpendrive.php). A equipe técnica atualiza frequentemente o banco de dados, sempre alterando o número de arquivos.

Os arquivos estão divididos por áreas de interesse. No ícone “Pesquisa por disciplina”, por exemplo, o professor encontra material de Língua Portuguesa, Artes, Geografia, Ensino Religioso, História, Química, entre outras disciplinas. Nesta área do portal é possível ter acesso a mais de 9 mil arquivos digitais. No ícone “sons e vídeos”, também divididos por categorias, o número de arquivos chega a 6.380. O professor ainda pode selecionar trechos de filmes brasileiros, geralmente relacionados à História ou de caráter didático-pedagógico. São 39 filmes prontos para serem acessados⁹. Cada escola também recebeu um manual, preparado pela Secretaria de Educação, que concentra o máximo de informações técnicas para se utilizar a TV Multimídia. O material traz passo a passo como o professor faz para gravar um arquivo em seu *pen-drive* e utilizá-lo na TV.

Os professores têm total autonomia para preparar a aula com o uso da TV Multimídia. O interesse por essa nova tecnologia em sala deve partir do professor. Ele deve pesquisar os materiais digitais que pretende utilizar, gravá-los no *pen-drive* e manusear a TV Multimídia da forma como achar melhor. Por isso, a afirmação

⁹ Dados oficiais retirados de: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/tvprendrive/search.php>>. Acesso em 24/06/2009.

dessa nova mídia na sala de aula dependerá de como o professor fará uso desta tecnologia e sua posição frente à utilização das mídias no cotidiano escolar.

Trata-se de uma experiência inédita no Brasil, considerando as características diferenciadas da TV Multimídia. A experiência do Paraná já chamou a atenção de outras Secretarias de Educação em conhecer o projeto. De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, Bahia e Brasília já estão com projetos semelhantes. O Ministério da Educação também prepara para lançar o projetor digital. A ideia segue os mesmos princípios da TV Multimídia.

3 CULTURA, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ERA DIGITAL

Vive-se em um período de intensas e surpreendentes transformações. A complexidade e a difusão de informações nos dias atuais permitem cada vez mais compartilhar dados, imagens, textos, mensagens, vídeos. A miniaturização dos equipamentos e a hibridização de linguagens e suportes mudaram profundamente a maneira de se comunicar, gerando novas formas de produzir, receber e circular mensagens.

Todo este contexto sugere uma nova forma de expressão cultural, própria deste novo tempo e modos de aprender e de ensinar certamente alterados pela existência destes meios de comunicação e de informação, pois

[...] os meios de comunicação e as tecnologias de informação significam para a escola sobretudo um desafio cultural, que deixa visível a cada dia a brecha cada vez maior entre a cultura a partir da qual os professores ensinam e aquela outra a partir da qual os alunos aprendem (MARTÍN-BARBERO, 1998, p. 67).

Diante disto, convém fazer uma reflexão aprofundada sobre o campo Comunicação/Educação, verificando como os fenômenos midiáticos, especificamente a TV Multimídia, se fazem presentes no interior das escolas. Para isso se partirá da análise macro – a sociedade e suas organizações nos dias atuais, bem como o papel da cultura nesta sociedade midiática – até chegar à escola, cenário em que os protagonistas serão analisados em suas relações com a construção do conhecimento e as mídias.

3.1 CULTURA E SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

No contexto social contemporâneo vive-se um verdadeiro “bombardeio” de informações diárias. Rádio, televisão, Internet, telefones celulares, mensagens virtuais, *e-books*, *pages*, são algumas das mídias que nos acompanham e têm revolucionado de maneira expressiva os modos de se comunicar.

Para se entender a constituição deste cenário tão midiático e que sugere novas estruturas sociais, convém resgatar historicamente a evolução das sociedades, bem como das tecnologias da informação e da comunicação ao longo dos tempos, pois o Homem, “[...] à medida que foi evoluindo foi também criando novas formas de se comunicar ao mesmo tempo que fez da comunicação uma aliada na construção e organização da sociedade em que vive” (DALLA COSTA, 2005, p.11).

Alvin Toffler (1993) visualiza a história da humanidade como uma sucessão de ondas de mudanças. Para ele cada uma destas ondas representa diferentes fases pelas quais a humanidade passou – e passa –, cada qual com características distintas de organizações sociais, sistemas de produção, tecnologias, desenvolvimento social, humano e outros. Segundo ele, estas ondas não devem ser olhadas de maneiras estanques, mas nas suas continuidades históricas, suas inovações e interrupções. Assim, ele separa a história da humanidade em três grandes ondas, a saber¹⁰.

Antes da primeira onda de mudanças a maioria dos seres humanos vivia em pequenos grupos e alimentavam-se pescando, caçando ou pastoreando. Depois, há aproximadamente dez mil anos, começou a revolução agrícola, espalhando aldeias, terras cultivadas e um novo modo de vida. Surge aí a Primeira Onda de mudanças. Nestas civilizações:

[...] a terra era a base da economia, da vida, da cultura, da estrutura da família e da política. Em todas elas a vida era organizada ao redor da aldeia. Em todas elas prevalecia a divisão simples do trabalho [...]. Em todas elas o poder era rigidamente autoritário. Em todas elas o nascimento determinava a posição da pessoa na vida. E em todas elas a economia era descentralizada, de modo que cada comunidade produzia a maioria de todas as suas necessidades (TOFFLER, 1993, p. 35).

Neste período, a posse de terras era o que determinava e regia a vida em sociedade.

Nas sociedades da Primeira Onda as mercadorias eram feitas manualmente e os produtos eram criados um a um, sob encomenda. A maioria deles chegava aos consumidores através de minúsculos armazéns ou das costas ou carroças de

¹⁰ Para esta dissertação foram privilegiados os aspectos relativos à evolução tecnológica e dos meios de comunicação, por se tratar do tema de interesse.

mascates que se espalhavam pelas zonas rurais.

Durante este período, Dalla Costa (2005) afirma que houve uma evolução dos meios de comunicação que marcaria para sempre a história da humanidade: a aparição da escrita e principalmente a invenção do alfabeto. A partir daí, a história da humanidade poderia ser registrada e repassada de geração a geração, com muito mais objetividade do que quando era feita apenas oralmente. Aqueles que dominavam a escrita, conhecidos como escribas, tinham acesso à cultura e ao exercício da cidadania e também passaram a desfrutar de privilégios, que variavam de acordo com as características sociais e culturais de cada povo. Ou seja, o fato de dominar estes códigos permitia ao indivíduo ingressar ativamente na vida em sociedade.

Assim, na Primeira Onda, os meios de comunicação e as trocas de informações estavam essencialmente fechados à elite e eram usados exclusivamente para fins de controle social ou político. Os meios escritos prevaleciam e os acontecimentos da aldeia ou da região eram divulgados pela troca de informações boca-a-boca.

De acordo com Toffler (1993) a Primeira Onda ainda não tinha se extinguido pelo fim do século XVII quando a revolução industrial desencadeou a segunda grande onda de mudanças. A industrialização começou a atingir rapidamente os continentes e assim, dois processos de mudanças, separados e distintos ocorriam simultaneamente, a velocidades diferentes.

A Segunda Onda, surgida a partir do advento da Revolução Industrial, estimulou o desenvolvimento de tecnologias até um nível totalmente novo:

Produziu grande número de gigantescas máquinas eletromecânicas, peças móveis, correias de transmissão, mangueiras, correias e parafusos de porcas – tudo matraqueando e catracando em marchas. E estas novas máquinas fizeram mais do que aumentar o músculo bruto. A civilização deu à tecnologia órgãos sensores, criando máquinas que podiam ouvir, ver e tocar com mais cuidado e precisão do que os seres humanos. Deu à tecnologia um útero, inventando máquinas destinadas a darem nascimento a novas máquinas em progressão infinita (TOFFLER, 1993, p.39).

Com todo este salto tecnológico, as sociedades da Segunda Onda começaram a se deparar com outros modos de produção. Nesta fase tecnológica surgiram infindáveis indústrias. De acordo com Toffler (1993, p. 40):

No princípio houve carvão de pedra, têxteis e estradas de ferro; depois aço, fabricação de automóveis, alumínio, produtos químicos, artefatos. De repente surgiram enormes cidades industriais [...]. Destes centros industriais saíram milhões e intermináveis milhões de produtos idênticos – camisas, sapatos, automóveis, relógios, brinquedos, sabão, xampu, câmaras fotográficas, metralhadoras e motores elétricos. A nova tecnologia acionada pelo novo sistema de energia abriu a porta para a produção em massa.

Isso significava que os sistemas de distribuição destes produtos também deveriam ser ampliados, já que a venda por mascates ou pequenos armazéns não comportava mais tamanha produção. Com isso, estradas de ferro, rodovias e canais abriram os interiores, fazendo com que a distribuição em massa e a comercialização também em massa se tornasse um símbolo de todas as sociedades industriais.

Mattelart & Matellart (2001) explicam que neste período a comunicação contribuiu para a organização do trabalho coletivo no interior das fábricas e na estruturação dos espaços econômicos. Para eles, a divisão do trabalho e os meios de comunicação (vias fluviais, marítimas e terrestres) se unem ao crescimento de distribuição e circulação dos produtos fabris e de informação, transformando a sociedade da época.

Castells (1999, p. 53) corrobora com esta ideia quando relata que foram estas “revoluções” no sentido de um grande aumento repentino e inesperado de aplicações tecnológicas que transformou o processo de produção e distribuição neste período. Para ele, a partir disso se criou “[...] uma enxurrada de novos produtos e mudou de maneira decisiva a localização das riquezas e do poder no mundo”.

Da mesma maneira, a Segunda Onda acabou com o monopólio das comunicações escritas, pois a tecnologia e a produção em massa das fábricas exigiram movimentos de informação também em massa, já que as necessidades de troca de informações não podiam ser satisfeitas apenas por meios escritos feitos unitariamente.

Para Dalla Costa (2005) é neste momento que Gutemberg cria a imprensa mecânica, permitindo o processo industrial de produção dos textos escritos. Segundo ela,

[...] mais do que representar a possibilidade de se reproduzir inúmeras cópias de um mesmo texto, a imprensa de Gutemberg representa um avanço da humanidade em prol da objetivação do texto escrito, não mais sujeitos às interpretações desse ou daquele copista (DALLA COSTA, 2005, p.14).

Com este feito e a impressão de livros em larga escala, sua divulgação nas cidades e nas universidades aumentaram, abrindo novas possibilidades de acesso ao conhecimento.

Como salienta esta autora, foram necessários quase dois séculos até que a invenção da imprensa fosse verdadeiramente apropriada pela sociedade. É somente no século XIX que se verifica a necessidade da imprensa como representação de uma possibilidade de democratização da informação e do conhecimento. Aqui, capitalismo e imprensa se tornam indissociáveis e os avanços tecnológicos fazem surgir dois outros meios de comunicação: o telefone e o telégrafo, inventados para transportarem sua parte de carga sempre crescente de informações. Mais tarde foi a vez do rádio, do cinema e da televisão.

Mattelart & Mattelart (2001) explicam que o século XIX foi um período de invenção dos sistemas técnicos básicos da comunicação e do livre comércio. A partir daí viu-se nascer noções fundadoras de uma visão da comunicação como fator de integração das sociedades. Na palavra dos autores: “[...] centrada de início na questão das redes físicas, e projetadas no núcleo da ideologia do progresso, a noção de comunicação englobou, no final do século XIX, a gestão das multidões humanas” (MATTELART & MATTELART, 2001, p. 13).

Neste sentido, surgiu em todas as sociedades industriais canais de comunicação através dos quais podiam ser distribuídas mensagens individuais e em massa tão eficiente como mercadorias ou matérias-primas:

Nos veículos de comunicação em massa, de jornais e rádio a cinema e televisão, encontramos mais uma vez a encarnação do princípio básico da fábrica. Todos eles estampam mensagens idênticas em milhões de cérebros, assim como a fábrica estampa produtos idênticos para usos em milhões de casas. “Fatos” padronizados, manufaturados para a massa, duplicatas de produtos padronizados, fluem de umas poucas fábricas de imagens concentradas para milhões de consumidores. Sem este vasto e poderoso sistema para canalizar informação, a civilização industrial não poderia tomar forma ou funcionar com segurança (TOFFLER, 1993, p.48).

Este sistema social interdependente é conceituado por Mattelart & Mattelart (2001) como “sociedade orgânica”, ou seja, uma sociedade-organismo cada vez mais integrada, onde as funções são mais definidas e as partes cada vez mais interdependentes. Nesse sistema, estes autores explicam que a comunicação é um componente básico que exerce a função de distribuição e regulação. A função de

distribuição assegura que os produtos das fábricas e as mensagens das mídias cheguem a todos os cantos, enquanto a função de regulação torna possível a gestão das relações entre um centro dominante e sua periferia. É através das informações e dos meios de comunicação que os centros podem propagar sua influência.

Apesar da Segunda Onda ainda não ter esgotado o ímpeto da industrialização, para Toffler (1993) uma Terceira Onda começa a surgir a partir das décadas posteriores à Segunda Guerra Mundial e continua a se espalhar até os dias atuais.

Ianni (1999) explica que ao longo do século XX o mundo mudou muito, pois já não é mais visto como uma coleção de países agrários ou industrializados, ricos ou pobres, colonizados ou dominantes, “[...] mas desenvolve-se um amplo processo de mundialização de relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, antagonismo e integração” (IANNI, 1999, p. 36). Com isso, as esferas da vida social, coletiva e individual se vêem alcançadas pela globalização.

Para este autor, a globalização que se acha em curso nesta altura da história apresenta características muito especiais. De maneira clara e objetiva, Ianni (1999) elenca sete características do mundo globalizado: primeiro, a energia nuclear tornou-se a mais poderosa técnica de guerra; segundo, a revolução da informática colocou nas mãos do dono do poder uma enorme capacidade de formar e informar; terceiro, organizou-se um sistema financeiro internacional em conformidade com as exigências da economia capitalista mundial; quarto, as relações econômicas mundiais, entendendo a dinâmica dos meios de produção, das forças produtivas, da tecnologia e da divisão do trabalho são amplamente influenciadas pelas exigências das empresas; quinto, a reprodução ampliada do capital recria novas relações internacionais, influenciando, bloqueando ou rompendo sistemas econômicos; sexto, o inglês se transforma na língua universal; sétimo, o neoliberalismo adquire predomínio mundial, como ideologia e prática.

Todas estas características configuram uma sociedade civil mundial pautada pela “desterritorialização” das coisas, ou seja: “[...] tudo tende a deslocar-se além das fronteiras, línguas nacionais, hinos, bandeiras, tradições, heróis, santos, monumentos, ruínas. Aos poucos, predomina o espaço global [...]” (IANNI, 1999, p. 94).

Mattelart & Mattelart (2001) afirmam que o “global” ingressa na representação de mundo pelo viés da comunicação eletrônica, pois os avanços nos

meios de comunicação permitem que as pessoas conheçam o que se passa nos quatro cantos do mundo, ditando comportamentos, normas, modas. O imperativo técnico comanda a transformação social.

Sobre isso, Ianni (1999) explica que: “[...] a mídia impressa, como as outras visuais e eletrônica, criam mundos imaginários, no sentido de que propiciam a criação de uma pluralidade de concepções de globo [...] (IANNI, 1999, p. 101). Entretanto, a televisão se torna a mídia central. É ela quem determina a importância das novidades e dita os temas da atualidade. Ela dita a ordem, impõem sua ordem e obriga as outras mídias a segui-la. “O que não é visível e não tem imagem não é televisável, e portanto não existe” (IANNI, 1999, p. 116).

Castells (1999) reafirma isso quando diz que estamos vivendo um momento de transformação social devido aos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação. Para ele:

Ao redor deste núcleo de tecnologias da informação, definido em um sentido mais amplo, uma constelação de grandes avanços tecnológicos vem ocorrendo, nas duas últimas décadas do século XX, no que se refere a materiais avançados, fontes de energia, aplicações na medicina, técnicas de produção (já existentes ou potenciais, tais como a nanotecnologia) e tecnologia de transportes, entre outros. Além disso, o processo atual de transformação tecnológica expande-se exponencialmente em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida. Vivemos em um mundo que, segundo Nicholas Negroponte, se tornou digital (CASTELLS, 1999, p. 49).

Como se vê, diferentemente de qualquer outro momento histórico, a transformação que se vive hoje refere-se às tecnologias da informação, processamento e comunicação. “Nesta sociedade, a informação deve poder circular. A sociedade da informação só pode existir sob a condição de troca sem barreiras” (MATTELART & MATTELART, 2001, p. 66).

Dalla Costa (2005) afirma que com o advento da Internet, mais uma vez revoluciona-se os sistemas de comunicação até então existentes e se torna um dos marcos de uma nova era denominada pós-industrial. Para ela, a Internet coloca a humanidade diante de um patamar totalmente novo de acesso à informação e ao conhecimento.

Para Castells (1999), as tecnologias da informação não são apenas ferramenta a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem se converter na mesma coisa, como no caso das ferramentas

colaborativas (wikis) e redes sociais (*Facebook, Twitter, Orkut*). Há uma relação muito próxima entre os processos sociais de criação e manipulação de símbolos - a cultura da sociedade, por exemplo - e a capacidade de produzir e distribuir bens e serviços.

Assim, computadores, sistemas de comunicação, decodificação, e programação genética são todos amplificadores e extensões da mente humana. O que pensamos e como pensamos é expresso em bens, serviços, produção material e intelectual, sejam alimentos, moradia, sistemas de transporte e comunicação, mísseis, saúde, educação ou imagens. A integração crescente entre mentes e máquinas, inclusive a máquina de DNA, está anulando o que Bruce Mazlish chama de a “quarta descontinuidade” (aquela entre ser-humanos e máquinas), alterando fundamentalmente o modo pelo qual nascemos, vivemos, aprendemos, trabalhamos, produzimos, consumimos, sonhamos, lutamos ou morremos. Com certeza os contextos culturais/institucionais e a ação social intencional interagem de forma decisiva com novo sistema tecnológico, mas este sistema tem sua própria lógica embutida, caracterizada pela capacidade de transformar todas as informações em um sistema comum de informação, processando-as em velocidade e capacidade cada vez maiores e com custo cada vez mais reduzido em uma rede de recuperação e distribuição potencialmente ubíqua (CASTELLS, 1999, p. 51).

Para Toffler (1993) atualmente vive-se à beira de um salto tecnológico histórico e o novo sistema de produção que emerge agora exige uma re-estruturação radical de todo o sistema de informação, de distribuição das mercadorias, de comportamento, de valores. Isso porque para ele, uma das características mais marcantes da Terceira Onda vem do avanço tecnológico, pois estas novas indústrias não são mais essencialmente eletromecânicas e não se baseiam na ciência clássica da Segunda Onda, mas:

[...] surgiram de avanços aceleradores numa mistura de disciplina científica que ainda tão recentemente como 25 anos antes eram rudimentares ou mesmo inexistentes – eletrônica do *quantum*, informática, biologia molecular, oceânica, nucleônica, ecologia e as ciências espaciais[...] . E destas novas ciências e as nossas habilidades de manipulação radicalmente aumentadas surgiram as novas indústrias – computadores e processamento de dados, aeroespço, petroquímica sofisticada, semicondutores, comunicações avançadas e vintenas de outras. (TOFFLER, 1993, p.146)

Estas características da revolução eletrônica sugerem, para Toffler (1993) novas formas de produção e exigem outro perfil do trabalhador, remodelando o formato industrial da Segunda Onda. Para ele, o trabalho torna-se menos repetitivo,

menos fragmentado, com cada pessoa fazendo cada vez mais tarefas. O tempo se torna flexível e o ritmo individualizado, substituindo a velha necessidade do comportamento da sincronização em massa. Frequentemente os trabalhadores são forçados a enfrentar mudanças em suas tarefas e se deparam com sucessões de transferências de pessoal, mudanças de produtos e reorganizações.

Além disso, Toffler (1993) afirma que a produção na Terceira Onda torna possível a descentralização da indústria, ou seja, as unidades de trabalho se tornam menores e mais pessoais. Cada vez mais companhias constroem moral e senso de pertença contratando diretamente grupos de trabalhadores que se organizam em míni companhias ou cooperativas para conseguir trabalhos específicos.

Com a presença cada vez mais comum destas tecnologias da informação e da comunicação em nosso cotidiano, Toffler (1993, p. 182) relata que estamos prestes a pular para um estágio inteiramente novo da memória social. Para ele:

A invenção de novos meios de comunicação em massa, o mapeamento da Terra por satélite, a monitoragem de pacientes de hospital por sensores eletrônicos, a computadorização dos arquivos das companhias – tudo isso significa que estamos registrando as atividades da civilização em detalhes de fina granulação [...]. A civilização da Terceira Onda terá à sua disposição mais informação – e informação mais minuciosamente organizada a respeito de si mesma do que se podia imaginar a um quarto de século.

Assim, é possível dizer que o final do século XX e início do XXI é uma fase de mudanças, um intervalo histórico entre uma sociedade e a configuração de uma outra; "um intervalo cuja característica é a transformação de nossa 'cultura material' pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação" (CASTELLS, 1999, p.67).

Como se vê, a repercussão que estas tecnologias estão provocando no interior da sociedade não se limita a mudar apenas a forma de se conceber o sistema de produção ou a informação, mas se estende a outras facetas da sociedade. Uma delas é a questão da cultura na sociedade atual.

Canclini (1998) aponta que atualmente não se vive mais em uma sociedade que concebe o mundo em camadas de cultura, ou seja, a oposição abrupta entre o tradicional e o moderno, o culto, o popular e o massivo. Mas o que se vê é a hibridação (1998, p.19) entre estes três pavimentos.

Para ele, uma das transformações que a intervenção tecnológica torna mais patente, é a reorganização dos vínculos entre grupos e sistemas simbólicos:

[...] os descolecionamentos e as hibridações já não permitem vincular rigidamente as classes sociais com os estratos culturais. Ainda que muitas obras permaneçam dentro dos circuitos minoritários ou populares para que foram feitas, a tendência predominante é que todos os setores misturem em seus gostos objetos de procedências antes separadas. Não quero dizer que essa circulação mais fluida e complexa tenha dissolvido as diferenças entre as classes. Apenas afirmo que a reorganização dos cenários culturais e os cruzamentos constantes das identidades exigem investigar de outro modo as ordens que sistematizam as relações materiais e simbólicas entre os grupos (CANCLINI, 1998, p. 309).

Sobre isso, Forquin (1993) explica que todas as sociedades do mundo estão em interação umas com as outras, todas reconhecem conflitos internos, são atravessadas por correntes contraditórias, divididas entre símbolos diversos, condenadas à instabilidade, à ambiguidade, à desordem. O pluralismo cultural não existe somente entre as nações, mas no interior das comunidades que as compõe, e os próprios indivíduos não escapam à lei geral de diferenciação interna e da mestiçagem.

Para Canclini (1998) a transnacionalização da cultura efetuada pelas tecnologias comunicacionais, seu alcance e eficácia, são bem mais apreciados como parte da recomposição das culturas urbanas, ao lado das migrações e do turismo de massa que enfraquecem as fronteiras nacionais e redefinem os conceitos de nação, povo e identidade, por exemplo. Assim, o posicionamento dos jornais, das revistas, dos livros, da televisão e do rádio são tomados como parte integrante da vida da sociedade.

Neste sentido, “[...] as hibridações levam a concluir que hoje todas as culturas são de fronteira” (CANCLINI, 1998, p.348) e assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento.

Diante deste panorama, os meios de comunicação de massa tem papel importante para a compreensão de cultura no início do século XXI. Tal assunto será aprofundado a seguir.

3.2 OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E A CULTURA NA ESCOLA

A mediatização da sociedade, como visto na secção anterior, não trás apenas ampliação de consumo dos meios tecnológicos, mas diversificação e complexidade das interações sociais através dos meios de comunicação. As pessoas se socializam também através destas interações e desenvolvem competências para interagir no campo social mediatizado (CITELLI, 2002).

A crescente presença da imprensa escrita, do cinema, do rádio, da televisão e ultimamente pelos novos meios disponibilizados pela informática, pelos sistemas digitais e pela rede de computadores vem desenhando uma nova configuração nos conceitos de ensino-aprendizagem, de conhecimento, de educação, de cultura.

Assim, a cultura oriunda do interior das famílias ou de determinados grupos sociais, dos bairros em que os sujeitos estão inseridos, ou dos meios de comunicação, chega à escola e se reflete nas ações dos sujeitos, nas suas relações com o conhecimento e na maneira como lidam com os acontecimentos diários.

Dentre os autores que trabalham com a questão da cultura na escola, François Dubet¹¹, (1994) analisa a escola como instituição social encarregada de transmitir uma cultura e de distribuir qualificações. Para ele, a escola, “[...] tem por função transformar valores em normas e em papéis, que por sua vez, estruturam a personalidade dos indivíduos” (DUBET, 1994, p.170).

Assim, a educação escolar distingue-se da educação que é dada na família pelo fato de ser planejada, organizada: “Ela não tem em vista somente reproduzir uma cultura, ela é identificada com um modelo cultural que procura produzir um tipo de sociedade e um tipo de indivíduo” (DUBET, 1994, p.170). Para ele, a escola relaciona um projeto educativo e hierarquias sociais pela via indireta de uma organização cujas regras, formas de regulação e distribuição de papéis garantem uma função de integração das crianças ou dos jovens em uma sociedade mais larga do que a família.

Neste sentido, se percebe que este autor entende a escola como um espaço de experiência social com o conhecimento. Tal relação é posta pela análise do mundo social, ou seja, a cultura que a sociedade produziu e, a partir das relações dos indivíduos com esta cultura.

¹¹ Sociólogo, docente da Universidade de Bordeaux e investigador, conhecido sobre suas pesquisas sobre a juventude marginalizada na França.

Braga e Calazans (2001) também enfatizam que a educação se desenvolve na tensão entre o indivíduo e a sociedade, a partir do fato de que educa-se para a inserção em uma determinada sociedade e determinada cultura.

Para Dubet (1994) a instituição escolar garante três funções: uma função de educação, uma função de seleção e uma função de socialização. Estas três funções, hierarquizadas, remetem para a imagem da transformação dos valores em normas e das normas em papéis. Todavia, ele atenta que estas três funções não estão integradas, não formam o todo, mas estão em relação de tensão muito forte. Nas palavras do autor: “[...] a instituição surge, não já, como um 'bloco' de funções integradas, mas como uma construção relativamente instável, como um arranjo” (DUBET, 1994, p.171).

Para explicar melhor a relação de tensão entre estas três funções, Dubet retoma historicamente o perfil da escola na França.

Para ele, até as grandes alterações dos últimos vinte anos, a escola podia ser vista como uma instituição propriamente dita, na medida em que articulava as diferentes funções sem grandes tensões.

Dubet (1994) explica que na França, a função de seleção foi gerida de maneira relativamente harmoniosa enquanto o sistema escolar foi formado pela justaposição de escolas diferentes e separadas (escola primária, liceus, escolas preparatórias), correspondendo às grandes divisões sociais. Esta escola tinha por vocação o acolhimento de um público burguês, onde era unicamente o nascimento que decidia sobre o acesso à escola primária.

A escola republicana, durante muito tempo limitada à escola primária, era a escola do povo, constituindo a totalidade da escolaridade para a maioria dos alunos. Assim, o conjunto desse sistema era caracterizado por uma seleção escolar, gerando uma competição, de que resultavam raras qualificações elevadas. Por vezes, a escola poderia favorecer os melhores alunos por meio de concursos e bolsas de estudos, fazendo com que ela “[...] surgisse como um mundo de justiça perante uma sociedade que distribuía de modo muito desigual as oportunidades de aceder a este ou àquele sistema” (DUBET, 1994, p.172).

Assim, a instituição escolar tradicional, confrontada com públicos escolares homogêneos, afirmava ambições educativas. O liceu mantinha e defendia a grande cultura e as humanidades e as suas preocupações culturais voltavam as costas à economia e à técnica. A escola primária, além do objetivo de ensinar a ler e a

escrever tinha, em primeiro lugar, a intenção de criar uma França efetivamente republicana.

Era uma escola fechada nas suas próprias regras e valores. Não se interessava nem pela criança nem pelo adolescente, apenas se dirigia ao que neles há de adulto e de racional. Era uma escola que separava os sexos: “Alli no entraba la sociedad, y los niños eram antes que nada alumnos presos, de la mañana al atardecer, em un ballet disciplinario de secuencias de trabajo extremadamente formalizadas, de ejercicios rituales infinitamente repetidos, de disciplina rigurosa y de castigos, a menudo físico” (DUBET, 1998, p. 104).

Deste modo,

Se constituiu uma instituição regulada de maneira muito forte, amplamente fechada à competição da mobilidade social, que acolhia públicos homogêneos em torno de projetos educativos claramente definidos, realizados por professores também eles homogêneos e firmemente controlados pela instituição. A cultura escolar, a distribuição das qualificações e a educação formavam um todo. (DUBET, 1994, p. 173)

Neste sentido, Dubet (1994) caracterizava a escola como um “santuário” da razão (ciência) e do civismo (moral).

Braga e Calazans (2001) explicam que conforme o período e as características de uma determinada cultura, as famílias e os estudantes buscavam diferentes perspectivas com a educação escolar:

A família e os estudantes buscam a educação como processo de crescimento pessoal, para desenvolver suas potencialidades, para melhor preparo no enfrentamento da vida, para construir um caminho pessoal. A sociedade solicita pessoas qualificadas conforme suas expectativas, direciona a formação conforme suas necessidades coletivas, impõem princípios e processos culturalmente legitimados (BRAGA e CALAZANS, 2001, p. 51).

Com as mudanças ocorridas a partir do século XX em que se garantiu a permanência da criança e do jovem dentro da escola, novas demandas surgiram. À medida que todos os alunos começam a ter acesso à escolarização, a massificação escolar transforma de maneira profunda as modalidades de distribuição das qualificações. Neste sentido, “[...] a escolaridade aparenta-se a uma longa prova de seleção durante a qual o talento, as ambições, os recursos e as capacidades estratégicas dos alunos e de suas famílias constituem instrumentos indispensáveis”

(DUBET, 1994, p.175). Mesmo que as desigualdades escolares reproduzam uma grande parte das desigualdades sociais, a maneira como as hierarquias escolares são produzidas se transformou profundamente. Isso porque, de acordo com Dubet (1994) instalou-se uma espécie de mercado escolar no qual os diversos estabelecimentos adquirem valores diferentes, reforçando através de suas múltiplas ações, as desigualdades que recebe. Sob este aspecto:

[...] a imagem da escola viu-se mudada, ela deixou de ser uma ilha de justiça formal no meio de uma sociedade inegalitária; ela gera as suas próprias desigualdades e as suas próprias exclusões. Evidentemente a massificação escolar quebrou o velho ajustamento do ensino e dos vários públicos escolares (DUBET, 1994, p. 175).

Assim, a escola se massificou e a relativa homogeneidade dos modelos educativos e das finalidades da escola foi transformada. Isso justificaria os debates e as políticas escolares que veem suceder vários modelos educativos sem que nunca um deles se imponha totalmente.

Aliás, a dispersão dos modelos educativos conduziu o sistema escolar para ajustamentos parciais, muitas vezes ao nível do estabelecimento e por vezes, mesmo da classe.

Dubet (1994) afirma não se tratar, todavia, de uma crise da escola, mas do fim de um modelo de organização concebido como um aparelho de institucionalizar valores. Para ele:

O modelo serial ou mecânico, no qual a coerência do conjunto provinha da conformidade dos atores e da sua adesão pessoal aos valores da instituição, dá lugar a um modelo mais político, em que a coordenação das ações provém de um ajustamento aos constrangimentos do meio, da capacidade propriamente política de coordenar as ações apesar da heterogeneidade dos atores e dos objetivos que eles tem em vista (DUBET, 1994, p. 177).

Sobre isso, Braga e Calazans (2001) observam que a partir do século XX houve um processo de individualização da educação. Citando Bernard Charlot (1999), estes autores explicam que “[...] o indivíduo é menos definido que antes por seu pertencimento a uma comunidade cultural ou a uma classe social, e mais por sua história singular” (BRAGA e CALAZANS, 2001, p. 51). E isto ocorre porque a sociedade atual valoriza o direito à diversidade e as escolhas com maior autonomia.

Estas questões envolvendo solicitações diferenciadas da sociedade põe em

questão a complexidade das seleções que são feitas na escola e para a escola, no que se refere aos seus objetivos, seus programas e seus procedimentos.

Braga e Calazans (2001) explicam que neste contexto, a escola seleciona uma amostragem das informações e processos socialmente relevantes para que, a partir de tal amostragem “[...] as pessoas desenvolvam competências para tratar do que subsequentemente lhes apareça como relevante” (BRAGA e CALAZANS, 2001, p. 52).

Forquin (1993) também compartilha desta visão, quando propõe que “os conteúdos de ensino são o produto de uma seleção efetuada [pela escola] no seio da cultura” (FORQUIN, 1993, p. 37). Ou seja, os conteúdos selecionados também fazem parte de seleções na cultura e seleções da cultura.

Diante disto, Braga e Calazans (2001) afirmam que há uma negociação constante entre a escola e os mais diversos agentes sociais, em busca de equilíbrios entre o que a sociedade solicita e o que o seu sistema educacional seleciona e propõe.

Dubet (1994) explica que atualmente, devido às transformações sociais e à crise de valores que estamos passando, a escola perdeu seu papel de instituição. Para ele, a escola perdeu seu papel organizador, pois não detém mais o monopólio das referências identitárias: “Ela vê o avanço de outras instituições, de outras formas de comunicação e, sobretudo, de outros tipos de autoridade” (DUBET 2008, p.17).

Braga e Calazans (2001) reafirmam isso quando colocam que em uma situação anterior, as relações escola/sociedade diziam respeito ao espaço local e circunscrito, de vivência do estudante:

Era fácil para a escola, neste cotejo, se colocar como espaço mais amplo, mais válido, mais relevante, que aquele localmente vivenciado pelo estudante. A escola era facilmente mais aceita e valorizada, mesmo se houvesse conflito entre atitudes, crenças, preferências. Nesta circunstância, entre a escola e os grupos primários de vivência, aquela prevalecia, como espaço mais aberto para o mundo, de maior profundidade e mais relacionada a grandes tradições, e ainda, preparadora do futuro (BRAGA e CALAZANS, 2001, p. 61).

Isso deve-se ao fato de que, a medida em que a escola se abriu, colocou sobre si uma lógica interna de discriminação, de seleção. A escola que era representada como possibilidade de ascensão social, passa então, a ser analisada como uma instituição conservadora e legitimadora da manutenção das

desigualdades sociais. O consenso em torno dela é enfraquecido. E neste sentido a escola fracassa:

la escuela no está solamente desestabilizada por las mutaciones económicas, lo está también por el alza de nuevas demandas educativas. 'Antes eramos la instrucción, cuando los chicos no eran instruidos los cambiábamos. Ahora se los conserva'. Los niños e los adolescentes, ya que hay que tomarlos a cargo como tales, desestabilizan las funciones de la escuela. Tienen un mundo propio, el de la adolescencia, amigos y medios de comunicación masivos que les aportan informaciones que los adultos tienen la impresión de ya no comprender. La información de los medios es percibida como un flujo no jerarquizado, no organizado, pero que abriéndose al mundo, obligaría a la escuela a salir de un nivel puramente escolar (DUBET, 1998, p. 287-288).

Braga e Calazans (2001) complementam afirmando que com a sociedade mediatizada, os espaços de interação social parecem mais amplos que a escola, mais sedutores, diversificados e neste aspecto a escola encontra dificuldades para se colocar como um espaço de maior relevância para a vida do estudante.

Concomitante a isto, estes autores colocam a questão da diversidade cultural valorada, ou seja, na sociedade contemporânea não há mais padrões universais de conduta, crença, ação, conhecimento de base:

Encontramos uma forte valoração do diverso. A diversidade de aprenderes, que se acantonava no profissional, hoje é valorada também para o gosto, as preferências estéticas, os modos de relações humanas, grupais, sexuais, os estilos de vida, a inserção nas diversas 'tribos' em que a sociedade se dispersa e em que as pessoas vão buscar acolhimento, identidade, transações afetivas, apoio, energia, drama, ação, conflito e diferença (BRAGA e CALAZANS, 2001, p. 54).

Para Dubet (1998) a escola precisa realizar a tarefa de socializar os indivíduos para favorecer sua integração em uma sociedade (nacional, étnica, local). Os atores sociais, para concretizar seus projetos numa sociedade concebida como mercado, devem definir expectativas viáveis e caminhos para enfrentar a concorrência e obter qualificações no sistema de ensino. Para ele, uma das soluções seria uma escola justa, que preservasse melhor a dignidade e a auto-estima dos que não fossem tão bem-sucedidos como se esperava. Isso supõe dois grandes tipos de ação:

A primeira exige uma verdadeira revalorização do ensino e um interesse maior pelos gostos dos alunos e por seus talentos. O segundo tipo de ação é a afirmação do papel educativo da escola. Uma escola de massas

confrontada com escolaridades longas e com o acolhimento de toda uma juventude não pode mais apoiar-se na ficção segundo a qual a instrução é suficiente para educar os alunos. Isso só foi possível numa escola reservada aos bons alunos, aos alunos bem-nascidos e aos “adeptos” dos valores da escola. É preciso então perguntar-se em que a escola pode ser um espaço de educação e de cultura na instrução e mais além, nas atividades culturais e esportivas, na organização da própria vida escolar, no atendimento aos alunos fora da classe. Mas, do mesmo modo que a cultura escolar leva frequentemente à desvalorização do ensino, ela considera muitas vezes que essa atividade educativa é indigna, reduzida à animação sociocultural, pronta para ser confiada a professores mal pagos e militantes. Os vencidos serão mais bem tratados quando se pensar que a escola deve educar todos os alunos independentemente de seu desempenho escolar, quando os alunos e suas famílias se associarem à vida da escola, quando os alunos forem tratados como sujeitos em evolução e não apenas como alunos engajados em uma competição (DUBET, 2004, p. 543).

Neste sentido, Dubet (2009, p.13) afirma que “[...] a boa escola é aquela que permite, a cada aluno, se formar como sujeito, como indivíduo capaz de construir e de controlar a sua experiência e de dar um sentido aos seus aprendizados”. Para ele, nos dias atuais torna-se inegável a influência da cultura de massa para a formação da identidade, distribuindo aos indivíduos códigos de maturidade, vestimenta, gostos musicais e outros.

Dubet (2008) não crê que a escola deva renunciar ao seu papel e à sua especificidade, mas que talvez ela deva fornecer os instrumentos para utilizar a mídia e as novas tecnologias a fim de que os alunos saibam utilizá-los sem serem seduzidos, já que as diferentes mídias estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, alterando a rotina e a vida das pessoas.

Martín-Barbero (2008) afirma que a cultura das crianças foi modificada na família, na escola, na comunidade e na relação entre seus grupos e pares. Os meios de comunicação não são estranhos a todas estas mudanças, ao contrário, participam delas. Os adolescentes e as crianças já nasceram neste contexto e possuem intimidade com suas características. No entanto, nem sempre encontram respaldo das suas descobertas na escola, que nem sempre é capaz de compreender que os alunos encontram nos meios de comunicação e na tecnologia as informações e conceitos que antes eram passados pela escola.

Diante deste contexto, Raymond Williams (1969, *apud* Forquin 1993, p.35) considera que uma nova prática da comunicação social é possível, a qual consiste em multiplicar as possibilidades de expressão no seio da comunidade, fazendo com que todas as fontes de expressão possíveis tenham acesso às redes comuns, constituídas pelos meios de comunicação modernos, pois “[...] se toda educação é

sempre realizada de alguém por alguém, ela supõe também, necessariamente, a comunicação de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama, precisamente, de conteúdos da educação” (FORQUIN, 1993, p. 10).

Partindo deste pressuposto, Martín-Barbero (2008) também chama a atenção para o “des-ordenamento cultural” observável, especialmente, a partir da defasagem da escola em relação ao modelo social de comunicação que foi introduzido pelos meios audiovisuais e das novas tecnologias; e da emergência de novas sensibilidades. De acordo com este autor “estamos diante de juventudes cujas sensibilidades respondem não só, mas basicamente, as alternativas de socialidade que permeiam tanto as atitudes políticas quanto as pautas morais, práticas culturais e gostos estéticos” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 13). Ou seja, estamos diante de uma juventude que age, imita e se comporta a partir do que vêem na televisão, na publicidade, na moda, na música.

Tal desordem se introduz na família e na escola, como explica Martín-Barbero (2008): na família porque enquanto o texto escrito se tornou espaço de comunicação entre os mais velhos, a televisão, por exemplo, cria um “curto-circuito” nos filtros de autoridade dos pais, transformando os modos de circulação das informações no lar. Isso porque a televisão, por não depender de complexo código de acesso, oferece através do olhar, o mundo anteriormente velado dos adultos.

Da mesma maneira, como explica Dalla Costa (2005), se os meios de comunicação de massa ditam opiniões, costumes, necessidade de consumo e modelos de comportamento, a escola não pode cumprir seu papel se não inserir a discussão destes meios em seu cotidiano porque ele também é caracterizado pela maneira como os professores e os alunos recebem e interpretam as mensagens que vem da mídia.

Para uma reflexão mais aprofundada sobre o papel e a utilização das mídias no interior das salas de aula, avancemos para a secção a seguir.

3.3 O FENÔMENO MIDIÁTICO NA ESCOLA

Vivencia-se hoje a era da midiabilidade¹² e neste cenário social nada simplista, expressões como “sistemas midiáticos”, “midiatização”, “recursos midiáticos” começam a fazer parte do nosso dia-a-dia. Convém então, definir o que é mídia.

De acordo com Melo & Tosta (2008, p.30) mídia,

Do ponto de vista etimológico, trata-se de uma expressão latina. *Media* é o plural de *medium*. No singular significa meio, veículo, canal. O vocábulo foi incluído na Língua Portuguesa por intermédio do Tio Sam, importado diretamente dos Estados Unidos. Chegando ao Brasil, fizemos seu imediato “aportuguesamento”. Na verdade, nós o abramos. Os norte-americanos escrevem a palavra tal qual foi assimilada do latim – *media* - mas alteram a pronúncia - “mídia (o “e” tem o som de “i”). Aqui nós efetivamente a nacionalizamos, substituindo o “e” por “i”, tanto ao falar quanto ao escrever. A palavra mídia é hoje popularíssima, com direito a verbete no dicionário.

Ainda segundo estes autores, a mídia tem a ver com a indústria dos bens simbólicos e corresponde a um sistema complexo de produção, circulação e consumo de bens culturais. Seu foco é produzir artefatos que se materializam em palavras, sons, imagens, seja no plano real, seja no plano imaginário.

Para Fantin (2006), o termo mídia

[...] compreende os mais diversos meios de comunicação: jornal, cinema, rádio, televisão, computador e instrumentos multimeios/multimídia. No contexto brasileiro o termo *Media Education* foi traduzido por Mídia Educação ou Educação para os meios. Assim, quando falamos de mídia podemos estar nos referindo a esse campo de interesse que compreende todos estes meios em geral e também estar considerando a relação de poder construída e exercida pela Mídia (FANTIN, 2006, p.30).

O conceito de mídia cunhado por estes autores tem a ver com os meios de comunicação. Logo, pode-se entender que o termo mídia-educação se refere à presença destes meios de comunicação no interior das escolas, somado ao uso que se faz deles no processo educativo.

Para Fantin (2006, p.27) embora ainda não haja um consenso quanto ao uso do termo mídia-educação, os objetivos da educação para as mídias se aproximam

¹² Termo utilizado por Napolitano (2003) para denominar o período em que vivemos, pautado pelas mídias, sobretudo a mídia eletrônica, catalisando um conjunto de experiências e identidades sociais.

nas diferentes terminologias e dizem respeito à formação de um usuário ativo, crítico e criativo das tecnologias da informação e da comunicação. Para esta autora, a educação midiática “[...] é uma condição de educação para a cidadania, um instrumento para a democratização de oportunidades educacionais e de acesso ao saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais”.

Isto se justifica porque na contemporaneidade muitas crianças e jovens crescem em ambientes altamente mediados pelos meios de comunicação, sobretudo o audiovisual e o digital. Sancho (2006) chama a atenção para este fato e afirma que atualmente os cenários de socialização das crianças e dos jovens são muito diferentes dos vividos pelos pais e professores, pois “[...] o computador, assim como o cinema, a televisão e os *videogames*, atrai de forma especial a atenção dos mais jovens que desenvolvem uma grande habilidade para captar suas mensagens” (SANCHO, 2006, p. 19).

Complementando esta ideia, Orofino (2005, p. 60) afirma que

[...] ao se identificar a escola não apenas como espaço de leitura e recepção crítica dos meios, mas também como local de produção e endereçamento de respostas às mídias, a escola passa a contribuir também com um debate mais amplo que alimenta uma reflexão social junto à organização da sociedade civil frente aos conteúdos apelativos, aos exageros do mercado e abusos ideológicos que a mídia veicula.

Portanto, neste cenário, a escola enquanto espaço de formação, e os professores enquanto agentes desta transformação tem um grande desafio em relação à mídia na escola e para a escola, pois se não há mais como desconsiderar que a mídia é, em grande escala, produtora e conformadora de discursos de todas as ordens (social, político, educativo, econômico, religioso, dentre outros), à instituição de ensino cabe estar atenta a esta disseminação de ideias que dizem respeito a valores, comportamentos, atitudes, etc. no sentido de problematizá-las nos tempos e espaços escolares, favorecendo as aprendizagens do mundo e sobre o mundo (MELO & TOSTA, 2008).

Isso pode se justificar pelo fato de que os meios de comunicação fazem um papel de mediação entre a realidade e as pessoas, ou seja: a informação divulgada não é a realidade, mas a construção da realidade. Como diz Bordenave (1983, *apud* BARZOTTO e GHILARDI, 1999) da enorme quantidade de fatos que a realidade contém, os meios selecionam só alguns, decodificam à sua maneira, estruturam-

nos, formando mensagens e propagandas, e difundem-nos, carregados agora de ideologia, dos estilos e das intenções que os meios lhe atribuem.

Desta maneira, se é a necessidade de construir significados o que nos permite situar e organizar o mundo a nossa volta, a visão desarticulada dos acontecimentos nas mídias, unidas à fragmentação dos saberes escolares dificulta tal construção. Neste sentido, Fantin (2006) afirma que isso requer uma reflexão sobre a relação entre as mídias, a escola e as políticas sócio-econômicas mais amplas. Por isso, discutir o papel das mídias neste contexto implica pensar a necessidade de transparência informativa, a representatividade social e cultural de alguns setores da sociedade e o estabelecimento de políticas culturais que possam impulsionar outros tipos de produção midiática.

No Brasil, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais contemple a educação para as mídias junto à proposta que se refere à área de linguagens e tecnologias, sua inserção curricular deixa a desejar. De acordo com Fantin (2006), apesar das diversas experiências realizadas por Organizações não-governamentais nas perspectivas da educação para a mídia, poucas são as escolas que desenvolvem algum tipo de trabalho mais sistemático, em razão da quase ausência de apoio governamental por meio de políticas que a incluam na grade curricular.

Fantin (2006) explica que no contexto brasileiro, a história da mídia-educação revela o forte traço político que tem marcado sua atuação nos movimentos sociais desde a época da ditadura militar nos anos 60. Neste período a prática social do que hoje chama-se mídia-educação era considerada uma importante forma de resistência. No entanto, em decorrência do processo de abertura política em meados da década de 80, as práticas sociais de mídia-educação começaram a ser objeto de reflexão teórica, aproximando a universidade de movimentos sociais através de diversas pesquisas e projetos.

Fantin (2006) ainda ressalta que embora haja experiências de mídia-educação em relação ao contexto escolar, tais experiências, na maioria das vezes, ainda são consideradas “práticas isoladas” que dependem mais do trabalho de profissionais do que de políticas públicas a este respeito.

De qualquer maneira, para Moran (1993), ao rejeitar os meios, a escola está reconhecendo sua incapacidade de entender o homem de hoje. E vai além:

Os meios de comunicação são espaços altamente significativos de educação porque estão próximos da sensibilidade do homem de hoje e porque são voluntários. Então, reconhecemos que os meios educam, não só sobre conteúdos e valores, mas também educam para sensibilidade e educam para expressar-se plasticamente, com imagens, com rapidez, de forma sintética. A escola tem que educar para os meios e não tentar domesticá-los, incorporá-los como complemento de seu projeto pedagógico. A escola precisa mais dos meios do que estes da escola (MORAN, 1993, p.190).

Orofino (2005) também critica a cegueira da escola atual para as mídias, dizendo que além de fugir de sua responsabilidade e de seu papel social, subestima e inibe o potencial de mediação cultural que a constitui, pois:

[...] ali na escola, dependendo do que se assistiu na TV, o assunto cai na roda. Pode ser um atentado, uma tragédia, um comício ou um último capítulo da novela das oito. Todos comentam, interferem, dialogam e trocam saberes e opiniões, negociando, ressemantizando aquilo que a mídia coloca na agenda do debate social (OROFINO, 2005, p. 65).

Assim, percebe-se que as mídias não só asseguram formas de socialização, mas também participam como elementos importantes da prática sócio-cultural e na construção de significados de mundo.

Além do mais, de acordo com Moran (1993), a escola pode e deve estabelecer uma relação saudável com os meios de comunicação. Para ele, os meios eletrônicos e midiáticos correspondem à sensibilidade dos jovens: são dinâmicos, rápidos, tocam primeiro o sentimento, a afetividade, depois razão. Daí a importância de os envolvidos com a educação, particularmente os professores, conhecerem melhor os meios de comunicação para integrá-los ao processo educacional, explorando, assim seus potenciais.

Com enorme fluxo de informações e as tecnologias à disposição, a escola e as práticas escolares tornam-se antagônicas à sociedade que se apresenta, pois a presença maciça das mídias faz com que sejamos “educados” por imagens, sons e muitos outros meios provindos da cultura midiática. Sobre isso Moran (2001) explica:

A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer – os outros, o mundo, a si mesma –, a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo 'tocando' as pessoas na tela, pessoas estas que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar [...]. Mesmo durante o período escolar a mídia mostra o mundo de outra forma – mais fácil, agradável, compacta – sem precisar fazer esforço. Ela fala do cotidiano, dos sentimentos, das novidades. A mídia continua educando como contraponto à educação convencional, educa enquanto estamos entretidos (MORAN, 2001, p.33).

Kenski (1996) corrobora com esta ideia quando afirma que as pessoas interagem com as “atrações” da tela, realizando vivências imaginárias e assumindo comportamentos adquiridos virtualmente através da televisão:

O que se aprende é uma alteração comportamental global e não apenas racional. A apreensão globalizante da informação veiculada é incorporada em um processo dinâmico de mudanças que se dão não apenas no nível discursivo. Gestos, expressões faciais, movimentos gerais do corpo, sons, músicas unem-se à palavras para comunicar o novo aprendizado (KENSKI, 1996, p. 139).

De acordo com Kenski (1996), a utilização mais frequente dos meios eletrônicos e das tecnologias da informação e da comunicação audiovisual transformou, de maneira profunda, as práticas de leitura e escrita na atualidade.

Se observarmos pelo viés histórico, perceberemos que na escola, o livro didático foi eleito durante muito tempo como único objeto de leitura. Para Barzotto e Ghilardi (1999), em decorrência desta sociedade midiática até mesmo o conceito de leitura é ampliado, pois passamos a ler não apenas palavras, mas também imagens (muitas vezes associadas a sons). Os próprios livros deixam de ser apenas palpáveis e chegam ao leitor via computador (*e-book*), possibilitando transformações profundas na materialidade do escrito.

Moran (2001) explica que atualmente a leitura é cada vez menos sequencial, juntando pedaços de textos de várias linguagens superpostas simultaneamente. As conexões são tantas que propiciam uma leitura rápida, em *flash*, criando significações provisórias e interpretações rápidas sobre o todo e que vai se completando com as próximas telas, através das narrativas subjetivas, dos interesses de cada um, das suas formas de perceber, sentir e se relacionar.

Neste sentido, o trabalho com a mídia-educação deve prever a leitura crítica e educativa das mídias, pois:

Ler a mídia é ler jornais, revistas, ouvir rádio, assistir à televisão, comunicar-se pelo computador e compreender os textos que produzem e as imagens que refletem. A depender dos diferentes objetivos em que os textos se apoiam, é preciso saber puxar o fio que levará ao trabalho interpretativo revelador de como o discurso foi tecido, para perceber as intenções que estão por trás de cada palavra, de cada representação, enfim, de cada ato discursivo, bem como compreender a ideologia a ele subjacente (BARZOTTO e GHILARDI, 1999, p. 106).

Estas palavras indicam que diante do processos midiático (imagem, som,

argumentação, atualização informativa exacerbada) com que vivemos, a escola deve elaborar perspectivas pedagógicas que trabalhem com estes diferentes gêneros discursivos.

Isso não significa que o livro perdeu seu espaço, mas sua leitura pode ganhar nova dimensão. Ou seja, cria-se situações para a reflexão e a participação do aluno, possibilitando-lhes tornar interlocutores nos atos de comunicação, independente do meio utilizado.

Como afirma Barzotto e Ghilardi (1999), os diferentes gêneros discursivos a que os alunos estão acostumados exigem um leitor competente e neste sentido torna-se fundamental que ele “saiba ler” desde um anúncio publicitário, uma charge jornalística, uma novela, até um livro científico ou uma obra literária.

Sobre isso, Kenski (1996) afirma que “[...] o meio não é a mensagem. A mensagem está no efeito do meio (ou do que ele veicula) sobre a pessoas [...]” (KENSKI, 1996, p.143). E é esta mensagem apreendida e retrabalhada na interioridade dos sujeitos que a escola precisa recuperar nos alunos para, com base nela, realizar, completar, ampliar, conduzir a aprendizagem.

Assim, o trabalho com as mídias no ambiente escolar deve prever a elaboração crítica e criativa de critérios de leitura das formas simbólicas ofertadas pelos meios de comunicação. Neste sentido, corroboramos com a perspectiva de Fantin (2006), quando diz que educar para as mídias:

[...] implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também (FANTIN, 2006, p. 31).

Isso significa dizer que a escola pode auxiliar os estudantes a analisar e refletir sobre suas interações com as mídias e criar condições para a participação (na medida do possível) em decisões que dizem respeito a este contexto. E isso deve estar claro nas mediações escolares, visto que a educação para as mídias não se reduz aos meios e a seus aspectos instrumentais, pois elas situam-se num espaço de produção de significados.

Para Kenski (1996), independente da presença dos recursos midiáticos dentro da sala de aula, eles se fazem presentes virtualmente, através das imagens e dos sons incorporados às memórias dos sujeitos que frequentam a sala de aula. Por

isso, as vivências dos alunos e professores em suas interações com as mídias, a televisão sobretudo, estão repletas de imagens, sons e informações que precisam ser recuperadas, apresentadas e trabalhadas sistematicamente em classe.

Para que isto se efetive, esta autora afirma que o professor deve atuar como líder de opinião, recuperando a mensagem na forma como foi compreendida e colocando os temas em discussão. “[...] Juntos, professores e alunos sistematizam o aprendido, posicionam-se criticamente diante dos fatos, organizam-se, conferem, dialogam e produzem conhecimentos personalizados” (KENSKI, 1996, p. 143).

Portanto, como enfatiza Melo & Tosta (2008), uma reflexão sobre as mídias que implique sua inserção nos projetos políticos-pedagógicos dos estabelecimentos escolares, introduzindo no cotidiano da escola as linguagens midiáticas e temas por elas abordados como objetos de estudo e reflexão por parte dos gestores, alunos e professores torna-se fundamental para a integração da escola e da mídia, duas instituições que até então vem caminhando paralelamente.

3.3.1 A Televisão na escola

Se os fenômenos midiáticos estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, é inegável a presença maciça da televisão nos lares brasileiros. Atingindo cerca de 97,2%¹³ dos domicílios, “[...] a televisão constitui o principal elo de ligação dos cidadãos com o mundo. Seu impacto sobre a sociedade nacional é incomensurável. Dela se apoderam os vendedores de bens e serviços, bem como os mercadores da fé e da política” (MELO & TOSTA, 2008, p.43).

Uma levantamento realizado por Melo & Tosta (2008) mostra que a indústria brasileira de televisão caracterizou-se inicialmente (décadas de 1950 e 1960) como importadora de programas estrangeiros, sobretudo norte-americanos, mas foi pouco a pouco reduzindo a dependência externa. Nas duas últimas décadas do século XX, passou à condição de exportadora. A Rede Globo, empresa líder no setor, exporta regularmente telenovelas, musicais e programas esportivos para mais de uma

¹³ Estatística apresentada na *Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*, publicado pelo IBGE no ano de 2010 com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio para o ano de 2009. Disponível em <www.ibge.gov.br/home/estatistica/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindisociais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em 30/08/2010.

centena de países. Recentemente, outras empresas ingressaram no mercado audiovisual, inclusive a Rede Record, cujas telenovelas começaram a fazer sucesso nos países latino-americanos vizinhos.

Moran (1993) afirma que os estudantes são telespectadores diários, que se somadas ao longo dos anos indicarão maior tempo de exposição à TV do que aqueles envolvidos em atividades escolares. Assim, chegam à escola carregados de comportamentos, informações, modos de falar e de se expressar oriundos da linguagem audiovisual.

Estes aspectos já seriam suficientes para levar a televisão e seus processos às considerações da escola, mas deve-se acrescentar aí o fato dos alunos gostarem de assistir TV e aprenderem com ela.

De acordo com Brito e Purificação (2003) os alunos estão mais expostos aos conhecimentos que a televisão proporciona, que aqueles oriundos da escolaridade ou das relações familiares. Para elas:

Assistindo televisão, os alunos entram em contato com novos e diferentes conteúdos e encontram estímulos para criar novas relações entre temas já conhecidos. Sucumbem à luminosidade animada da tela e aprendem sobre o mundo em que vivem; informam sobre as últimas conquistas das ciências, as guerras, os gestos políticos do mundo todo, entre tantas outras coisas; aprendem com a ficção dos filmes e das novelas, com os telejornais e com os documentários (BRITO E PURIFICAÇÃO, 2003, p. 33).

De acordo com Ferrés (1996), na atual sociedade em que vivemos, a comunicação audiovisual se tornou hegemônica, e não haverá competência comunicativa se os códigos da expressão audiovisual não forem dominados. Para isso, o ideal seria que os estudantes fossem capazes de compreendê-los em profundidade e expressar-se por intermédio deles. Caso contrário, estariam condenados a ser simples receptores passivos e não-críticos.

Complementarmente, Brito e Purificação (2003) explicam que o professor não pode ignorar aquilo que os alunos trazem da cultura das mídias, mas devem reconhecê-los e integrá-los em suas aulas, questionando-se, por exemplo, qual a qualidade dos conteúdos midiáticos a que os alunos têm acesso e através de quais programações eles se instrumentam para o espaço social em que estão integrados.

Por isso, um dos grandes desafios para o educador é “[...] ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e

profunda” (MORAN, 2001, p. 23).

Pretender, entretanto, que os alunos façam abordagens exclusivamente racionais, analíticas, sem levar em conta a magia desta mídia e sua capacidade de impacto, de sensibilização e de emoção é levar as experiências escolares com os audiovisuais a uma atividade meramente intelectualizada e restritiva.

Fischer (2006) converge com esta visão, quando afirma que o trabalho pedagógico com os meios audiovisuais inclui desde uma abertura à fruição até um trabalho detalhado e generoso sobre a construção da linguagem do meio, sobre a ampla gama de informações reunidas nestes produtos e também sobre as emoções e os sentimentos que cada uma das narrativas provoca no espectador.

Sobre isso, Fischer (2006) afirma que tentar apreender uma mensagem audiovisual de saída, através de uma abordagem intelectual é um equívoco. Primeiramente é preciso senti-la para depois poder compreendê-la, pensar sobre ela e analisá-la.

Para Ferrés (1996), uma abordagem crítica da televisão deveria ser feita sempre a partir da interação:

A experiência televisiva é o resultado do encontro de um espectador – com sua ideologia, sua sensibilidade, os seus sentimentos, as suas emoções e valores – e um emissor – com sua ideologia, seus interesses implícitos e explícitos, os seus valores e o seu sentido de estética. E tanto o espectador como o emissor estão condicionados por um contexto social e cultural. Não se devia prescindir nenhuma dessas dimensões (FERRÉS, 1996, p. 81).

Isso significa dizer que na experiência da televisão, os educadores deveriam auxiliar os alunos a compreender o que significa ser telespectador e a interpretar com profundidade o sentido dos programas. Trata-se de enriquecer a experiência, possibilitando uma leitura reflexiva e crítica, sem eliminar o prazer sensorial e emocional.

Observada deste ponto de vista, qualquer informação poderá ser inserida em um contexto e o espectador poderá dar sentido àquilo que, num primeiro momento, fazia sentido somente à sensibilidade, reconstruindo a realidade fragmentada pelo meio. Da mesma forma:

As respostas afetivas serão confrontadas com as racionais e vice-versa. O sentido do imediato provocado pelas imagens será confrontado pelo sentido da reflexão propiciado pelo diálogo. Serão delimitadas as fronteiras entre imagem e realidade, estabelecendo-se uma dialética entre ambas. Será superada a tirania do culto às aparências. Serão transformados em

conscientes muitos estímulos que numa primeira fase eram percebidos de maneira inconsciente. A comunicação ativa permitirá que a manipulação, uma influencia inadvertida seja evitada. Não há manipulação quando se tem consciência dos objetivos e dos métodos que o manipulador utiliza. Pela comunicação ativa serão ativados mecanismos de defesa diante de estímulos agressivos do ponto de vista ideológicos, ético ou estético. As imagens serão transformadas em meios de sensibilização e de envolvimento (FERRÉS, 1996, p. 88).

Segundo Ferrés (1996), para uma introdução adequada da televisão à sala de aula há que se considerar duas dimensões: educar *na* televisão e educar *com* a televisão.

Nesta perspectiva, educar *na* televisão significa transformar o meio em objeto de estudo, ensinar os mecanismos técnicos do meio, oferecer orientação e recurso para a análise crítica dos programas.

Educar *com* a televisão significa incorporá-la à sala de aula para otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

Napolitano (2003) também compartilha desta ideia e afirma que:

Aceitando o princípio de que o conteúdo da televisão se desenvolve a partir de um conjunto de linguagens básicas, subdivididas em gêneros específicos de programas, propomos uma espécie de “alfabetização” que cumpra dois objetivos: a) estimular uma reflexão crítica acerca dos conteúdos transmitidos pela TV e b) incorporar parte dos seus conteúdos e programas como fonte de aprendizado, articulando conteúdos e habilidades (NAPOLITANO, 2003, p. 13).

Para Ferrés (1996, p. 93), entretanto, estas duas dimensões formativas complementam-se, pois “[...] quanto mais se educar *com* o meio, mais se educará *no* meio [...]”, ou seja, não basta atender a dimensão do educar *com*, mas é indispensável que seja reservado um espaço e um tempo para a outra dimensão, já que há aspectos da televisão que devem ser atendidos de maneira específica.

Napolitano (2003) também corrobora com esta ideia, pois afirma que “[...] as duas formas de abordagem não são excludentes. O ideal é que o professor trabalhe com elas de maneira integrada” (NAPOLITANO, 2003, p. 56).

Tomando primeiramente a perspectiva de educar *na* televisão, Fischer (2006) expõe a importância de se aprender a linguagem da TV, dizendo que ao se tornar objeto de estudo, a televisão adentra-se no mundo da produção de significações e que o domínio de tal linguagem e dos processos comunicacionais que ocorrem por parte dos diversos públicos é um dos elementos mais importantes

no aprendizado de uma cidadania cultural.

Em outras palavras, Fischer (2006) quer dizer que ao se investigar a complexidade dos textos, das imagens, das cores, das sonoridades e movimentos que nos chegam diariamente através da televisão, também se aprende a lidar com o jogo de forças políticas e sociais que ali encontram espaço privilegiado de expressão.

Para Brito e Purificação (2003), os professores podem utilizar o que já existe de qualidade nos programas de televisão para atualizar as informações veiculadas por livros didáticos anacrônicos, mas também tem que se conscientizar que na contemporaneidade, educar inclui necessariamente educar para assistir criticamente a televisão.

Fischer (2006) segue dizendo que introduzir nas escolas um processo de aprendizagem de leitura e análise de comerciais, programas de TV e outros, expande a capacidade de compreender e distinguir os conteúdos e as formas de tais programas. Além disso, apura a percepção visual e auditiva, permitindo identificar a composição imagem/som/texto que é a essência da linguagem audiovisual.

Sobre isso, Orofino (2005) afirma que o exercício da leitura crítica precisa dar conta tanto da dimensão formal da obra quanto da dimensão de seu conteúdo, pois a análise ideológica nas representações de classe, gênero, sexo e tantos outros precisa ser articulada à forma como são produzidas.

Neste sentido, a atividade de crítica ideológica precisa estar articulada à compreensão dos elementos que compõem e definem a imagem, a trilha sonora e o texto verbal. Para compreender cada um destes elementos, Orofino (2005) faz uma breve explicação sobre cada um deles:

- *A imagem* – também conhecida como código icônico, diz respeito a todas as dimensões de composição do quadro, como planos de enquadramento, efeitos gráficos, cenários, figurinos e assim por diante.
- *A trilha sonora* – são elementos coadjuvantes na construção das emoções. As trilhas sonoras podem ser descritivas, quando falam do personagem, ou incidental, quando é apenas instrumental.
- *O texto verbal* – também conhecido como código linguístico. Na linguagem audiovisual, o código linguístico pode assumir a forma oral e escrita. No caso do texto oral, este pode ser ao vivo ou em *off*, quando se utiliza somente o som fala do narrador e a imagem é coberta por outras imagens. O texto escrito na tela

chama-se 'caracteres' e são usados sobre as imagens.

Sobre a questão do formato, Napolitano (2003) diz que os mais comuns na televisão brasileira são os programas nos seguintes formatos: Unitário, Seriado, Minissérie, Telenovela e Telejornalismo. Mas também não se pode deixar de citar os programas de auditório, as vinhetas comerciais e os chamados *reality shows*.

Segundo Napolitano (2003) o telejornal é um gênero televisual, geralmente diário, que apresenta os fatos considerados mais significativos do mundo, do país, da região ou cidade, organizados por meio de uma pauta, articulando as intervenções do apresentador, repórteres e comentaristas.

Os programas de formato unitário são aqueles levados ao ar somente uma vez, com duração aproximada de uma hora e cuja unidade dramática esgota-se em um único episódio, seja no formato de um “teleteatro” ou no formato dos programas interativos, como exemplo o programa “Você Decide”, da Rede Globo.

O Seriado é uma produção em episódios independentes, que não precisa obedecer uma sequência em sua exibição. Por exemplo: A Grande Família.

A Minissérie é um tipo de teledramaturgia que segue os padrões da novela, geralmente resultante de adaptações de obras literárias, com uma estrutura fechada. Tem a particularidade de manter-se dentro de um eixo narrativo e desenvolver um tema central, concentrados em poucos capítulos.

Por fim, a Telenovela é uma obra de ficção aberta e que apesar de ter agenda para terminar, a trama vai sofrendo mudanças em sua construção a partir dos índices de audiências e preferências do público. Caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma fábula básica que se subdivide em várias histórias paralelas e núcleos dramáticos que se articulam entre si.

Assim, após reconhecer os elementos que compõem a construção dos programas audiovisuais, o educador, ao trabalhar a produção de uma textualidade na escola, deve levar em consideração todas as possibilidades de formas, gêneros e códigos disponíveis nestas diferentes dimensões.

Geneviève Jacquinot (1985) afirma que a imagem e a linguagem são dois modos de significar que tem, cada um, seu caráter específico. Neste sentido, torna-se necessário os alunos tomarem consciência de suas diferenças e desenvolver a capacidade de leitura e análise crítica das mensagens, além da expressão e comunicação nas modalidades de significação. Assim, a imagem, o som e o documento audiovisual passam a ser objeto de aprendizagem. Nas palavras da

autora:

Para una 'educación para los medios de comunicación' (especialmente audiovisuales) [...] muchos señalan que no debe limitarse al análisis de los mensajes, sino que debe implicar también un conocimiento de las estructuras y de las redes de funcionamiento de los medios (JACQUINOT, 1985, p. 82).

Como sugestão de trabalho, Orofino (2005) relata que um bom exercício para se fazer em sala de aula sobre esta pluralidade de formas e linguagens dos meios audiovisuais é explorar uma grade de programação (geralmente publicadas no jornal) e identificar o número de formas ali trazidas.

Napolitano (2003) propõem a análise do material televisual a partir das seguintes etapas:

Primeira assistência – seria o levantamento inicial dos temas e problemas. Neste momento é possível solicitar somente um rol de temas e problemas sugeridos pelo material, que deverá ser colocado em classe e discutido.

Segunda assistência – seria a sistematização dos temas e problemas levantados, conforme o desdobramento da discussão feita a partir da primeira assistência do material.

Conforme explica o autor, a diferença entre estas duas maneiras de assistir ao material audiovisual é que:

Se a primeira assistência tem o objetivo de estimular o contato e a livre reflexão em torno do material televisual escolhido, a segunda assistência deve apontar para uma “educação do olhar”, com o professor fornecendo elementos mínimos de linguagem televisual, fazendo o aluno articular mensagem percebida inicialmente, com o código e a sintaxe usados pelo veículo (NAPOLITANO, 2003, p. 58).

Ficha-relatório – é uma ficha que permitirá refletir sobre o processo de uma produção audiovisual. Com esta ficha, os estudantes terão a oportunidade de perceber que todo material televisual sofre um processo de criação, seleção e edição final e que somente o resultado deste último é aquilo que o telespectador vê e decodifica:

A ficha-relatório, quando bem organizada e preenchida, permite ao aluno perceber este processo de produção e interagir com ele. Talvez mais importante do que reagir ao conteúdo da televisão seja interagir criticamente em relação à sua linguagem. Normalmente é por meio de sua linguagem, cuja mágica repousa na opacidade dos códigos e processos de produção, que ela nos seduz e influencia (NAPOLITANO, 2003, p. 60).

Ferrés (1996, p.95) também contribui com algumas sugestões de intervenções escolares. Dentre elas pode-se citar os “*wokshops de vídeo*”, que seria a prática de propor aos alunos que filmem e gravem determinadas situações. Com isso, o professor estaria permitindo-lhes “[...] compreender melhor a mecânica interna da televisão, a sua dinâmica expressiva e seus sistemas de produção de sentido”.

Outras sugestões seriam a montagem de um noticiário em sala de aula ou a transformação de uma obra literária em roteiro de televisão. Para este autor, “[...] os laboratórios de vídeos podem ser utilizados como recurso para educar *no* meio, mas também como recurso para educar *com* o meio” (FERRÉS, 1996, p. 95).

Tomando para análise a outra perspectiva de trabalho com o meio audiovisual na escola, ou seja, educar *com* a televisão, Ferrés (1996 p. 95) indica que esta dimensão do trabalho “[...] significa aproveitar de forma didática os materiais que o meio oferece, integrando-a de maneira adequada às diversas áreas do ensino”. Para tanto, podem ser diferenciados dois tipos de materiais: aquele que vem das televisões educativas e o material da televisão restante.

De acordo com Ferrés (1996), os materiais que vem de programas educativos podem ser facilmente integrados à sala de aula por satisfazerem as necessidades curriculares e porque geralmente são realizados com muito profissionalismo e riqueza de materiais.

Em relação aos demais programas televisivos, alguns aspectos devem ser levados em consideração quanto às suas escolhas, como a duração, o conteúdo e a concepção da programação. Estes outros programas também podem oferecer algumas vantagens em relação à sua incorporação ao ensino, como a sua proximidade com o interesse dos alunos e a sua capacidade de impacto e sedução.

De qualquer maneira, Ferrés (1996) afirma que além do fácil acesso a estes materiais e as suas qualidades de produção, existem pelo menos mais dois bons motivos para o professor incorporar os audiovisuais na sala de aula. São eles: a sua capacidade de motivação e a sua capacidade de possibilitar uma aprendizagem significativa em sala de aula, pois ao relacionar os conteúdos com o que assistiram na televisão, os estudantes terão a oportunidade de reforçar a aprendizagem, ancorando os novos conteúdos a conteúdos já enraizados em suas psiques.

Esta incorporação do material audiovisual em sala de aula pode ser feita a partir de três formas de utilização, conforme nos mostra Ferrés (1996): videolição,

programa motivador e videoapoio.

A videolição é a denominação dada aos programas no qual são desenvolvidos alguns conteúdos curriculares de forma sistemática. É equivalente a uma aula normal, mas dada por intermédio do vídeo. Também poderão servir de videolição imagens provenientes das televisões educativas, documentários, reportagens ou outros programas didáticos ou culturais.

De acordo com Fischer (2006), estes tipos de vídeo cresceram em número e diversidade na década de 90, desempenhando funções de instruir, informar, explicar e mostrar exemplos. Quase sempre vinculam-se a determinada área do conhecimento. Além disso, seu vício de origem é a adoção de uma estrutura em geral embasada em textos didáticos tradicionais, tornando-os frequentemente cansativos pelo excesso de texto verbal. Todavia, podem prestar bons serviços se forem bem feitos e utilizados adequadamente.

O programa motivador há somente exposição explícita de conteúdos. Sua única função é chamar a atenção, despertar o interesse por determinado assunto. Como programa motivador podem ser usadas a maioria das imagens da televisão, mas o professor deve saber integrá-las numa unidade didática a partir da motivação despertada. Pode ser um filme, ou um capítulo de uma série, uma notícia, um anúncio publicitário e tantos outros.

Fischer (2006) chama estes vídeos de “não-temáticos” e afirma que realizadas sem nenhuma intenção de educar, estes vídeos enriquecem o currículo e são ótimos para desenvolver a sensibilidade, o imaginário e a criatividade. Sem contar algumas narrativas ficcionais que suscitam a observação e a discussão.

O videoapoio, por sua vez, consiste na utilização de algumas imagens para acompanhar o discurso verbal do professor ou dos alunos, enquanto expõe conteúdos ou resolvem exercícios. Aqui também pode servir qualquer imagem de televisão, desde que o professor a integre em seus objetivos didáticos.

Para Fischer (2006), estes vídeos podem desempenhar funções pedagógicas relevantes para auxiliar a compreensão de processos e conceitos e cumprem estas tarefas, boa parte das vezes, mostrando e exemplificando e não apenas verbalizando.

Napolitano (2003) explica que uma providência inicial para trabalhar com a TV em sala de aula, na perspectiva de educar com a televisão é “eleger um conjunto de temas, pesquisar e selecionar o material-fonte que vai constituir o corpo principal

de atividades com o grupo de alunos” (NAPOLITANO, 2003, p. 47). Concomitante à esta fase de separação e seleção do material, este autor também reafirma a necessidade de preparar a classe para participar de atividades envolvendo os recursos audiovisuais. Para ele, a preparação dos alunos pode se pautar por duas estratégias paralelas: vencer a resistência da classe, quando for detectada, por meio de atividades preparatórias que a façam tomar contato com materiais estimulantes e examinar a cultura geral, midiática e televisual da classe, para propôr atividades iniciais próximo de sua realidade, valores e sensibilidade.

Após as fases de seleção do material e preparação dos alunos, é hora de trabalhar com o material audiovisual. Entretanto, Napolitano (2003) chama a atenção para o fato de que:

[...] a escola não deve simplesmente reproduzir a forma pela qual assistimos TV no dia-a-dia. Naturalmente, a tendência inicial dos alunos é vislumbrar nesta nova fonte de aprendizagem uma continuidade do ato cotidiano de ver TV. Caberá ao professor se apropriar desta expectativa para transformá-la numa atividade pedagógica, ainda que conserve o tom lúdico (NAPOLITANO, 2003, p. 55).

Assim, após assistirem ao material audiovisual e discutirem sobre os temas/assuntos tratados, Napolitano (2003) sugere que sejam propostas à classe atividades paralelas dirigidas, como pesquisas em grupos ou individuais, cruzando o conteúdo veiculado pelo material televisual com outras fontes de aprendizagem. Para este autor, “a pesquisa posterior à atividade principal com o material-fonte deve dar conta dos desdobramentos e temas derivados surgidos na análise, além de ajudar na articulação com outros conteúdos discutidos no curso como um todo” (NAPOLITANO, 2003, p. 61).

Contudo, Napolitano (2003) salienta que mesmo com estas atividades dirigidas, não se deve ter a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema da fonte. É importante que o professor esteja preparado para fornecer mais subsídios para que os alunos, se mobilizados e motivados após uma atividade, continuem a pesquisar e a se informar por conta própria.

Se pensarmos na realidade das escolas estaduais do Paraná, poderíamos dizer que com a inserção da TV Multimídia em cada uma das salas de aula do estado, se potencializaria o trabalho com os audiovisuais nas salas de aula. Todavia, Jacquinot (1985) ressalta que tanto para a televisão comum como qualquer outro

recurso audiovisual (e em nosso caso nos reportaremos a TV Multimídia), não há que se esperar que estas tecnologias, em si, facilitem alguma inovação pedagógica. Não há que se esperar destas máquinas nada mais que a possibilidade de armazenar e difundir imagens e sons (palavras, ruídos, músicas).

Ao contrário, professores e alunos devem aprender a utilizá-las, pois introduzi-las na escola é um símbolo de modernidade, mas também é necessário prepará-los para sua integração social. É necessário conhecer o meio tecnológico e suas características para não declarar inadequado um instrumento que não se soube utilizar.

Jacquinet (1985) segue dizendo que utilizar um novo meio para reforçar a relação tradicional entre educando-educador-saber, ou utilizá-lo para dar respaldo às exigências específicas de uma ótica educativa, são duas posições inadequadas sobre as possibilidades que oferece a televisão para aprender. Neste sentido, para que a televisão seja colocada a serviço de uma atividade educativa há que se pressupor uma concepção de aprendizagem como lugar de encontro de diversos pontos de vista ou saberes sobre uma problemática em comum; uma possibilidade técnica de comunicação em que todos podem se transformar em emissor e receptor; promover a duração e a qualidade de diálogo com cada teleator.

Isso requer, especialmente, uma reflexão disciplinar e interdisciplinar, ao mesmo tempo que a utilização de outros materiais pedagógicos: a inserção de um livro didático, de um objeto de experiência, de um dispositivo lúdico, de um material científico, ou seja, é uma questão didática. Sem esta reflexão prévia, sem uma capacitação e uma consciência dos docentes, o material pode ser inutilmente posto a serviço de uma prática pedagógica que não tenha sentido ou que não aponte nada de novo, ou em último caso, que seja utilizado em virtude das mesmas regras de funcionamento do documento escrito, sem levar em conta que imagem e linguagem são dois modos de significação complementares e suas diferenças fundamentais podem ser negadas.

3.4 A EDUCOMUNICAÇÃO COMO PROPOSTA DE DIÁLOGO

3.4.1 Por uma Pedagogia da Comunicação

O mundo fora da escola e o mundo dentro da escola têm poucos elementos em comum. No espaço escolar os alunos em geral não são preparados para lidar com os meios de comunicação, que no entanto fazem parte de seu cotidiano. Paralelamente, estes estudantes continuam a receber, todos os dias, uma série de informações, conceitos, significados por meio das imagens e dos sons da televisão, da internet, do rádio, dos jornais, das revistas, das músicas e outros.

Sobre isso, Martin-Barbero (2005) informa que os jovens de hoje vivem a emergência de novas sensibilidades devido a facilidade com que lidam com as tecnologias audiovisuais e informáticas.

Assim, este autor afirma que os meios de comunicação e as tecnologias de informação significam para a escola um desafio cultural que deixa visível o espaço cada vez maior entre a prática a partir da qual os professores ensinam e os estudantes aprendem. Isso deve-se ao fato de que os meios de comunicação descentralizam as formas de transmissão e de circulação do saber e constituem um espaço de socialização, de pautas de comportamentos, estilos de vida e padrões de gosto. Segundo ele:

É somente através da assunção da tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura que a escola poderá inserir-se nos processos de mudança que nossa sociedade atravessa. Para isso a escola deve interagir com os campos de experiências nos quais se processam hoje as mudanças: hibridações das ciências com a arte, das literaturas escritas e audiovisuais, reorganização dos saberes a partir dos fluxos e redes pelos quais se move não somente a informação, mas o trabalho e a criatividade, o intercâmbio e a disponibilização de projetos, pesquisas e experimentações estéticas (MARTÍN-BARBERO, 2005, p.67).

Kenski (1996) também compartilha destas ideias quando afirma que a apreensão de temas em suas múltiplas interações midiáticas não é discutida, questionada, confrontada na escola. As diferentes linguagens, resultantes das interações com as mensagens que são transmitidas e veiculadas nos meios de comunicação eletrônicos não são pedagogicamente aceitas e provocam uma ruptura na comunicação escolar. Os jovens não são chamados para se expressar sobre

suas aprendizagens espontâneas adquiridas em suas interações com as novas tecnologias eletrônicas de comunicação e outras situações informais.

Isso significa que o espaço escolar e todas as práticas realizadas ali merecem e necessitam ser pautadas pela comunicação, pelo diálogo – e aqui coloca-se não apenas o diálogo entre os atores do processo, mas o diálogo entre os conteúdos, as disciplinas, as teorias com as práticas.

Sancho (2006) chama a atenção para a necessidade das salas de aula se tornarem lugares em que estudantes e professores se comuniquem de forma interativa entre si, pois:

O ambiente de ensino que a maioria das pessoas experimentou na educação formal reflete uma situação comunicativa em que o professor (junto com o livro) tem uma informação que comunica de maneira unidirecional aos alunos. Se houver interação, estará centrada nas perguntas dos professores para se assegurar que os estudantes podem responder o que eles esperam; ou nas questões dos alunos para entender melhor algo explicado pelo docente ou pelo livro. Deste modo, toda pergunta formulada pelos alunos que o professor considere pouco relacionada com o tema, costuma merecer algo como 'isso não tem nada a ver com o que estamos falando' ou 'isso veremos depois', em lugar de se abrir como um possível foco de interesse e curiosidade (SANCHO, 2006, p. 32).

Paulo Freire (1999) relacionava muito a educação com o ato comunicativo e afirmava que o próprio conceito de educação está muito ligado ao que ele chamava de “mundo de comunicação”. Para Freire, não há educação sem comunicação, pois o homem é um ser de relações. É através da comunicação que o homem conhece a natureza e age sobre ela, transformando-a. Ao comunicar este conhecimento, é que o homem faz educação (FREIRE *apud* MELO, 1998, p. 258).

Portanto, para Paulo Freire, a educação em seu sentido mais amplo torna-se uma práxis comunicativa (MELO, 1998, p. 267), pois agindo e pensando sobre o mundo, com os outros homens, é que se vislumbram caminhos para sua transformação.

Para Freire (1999, p. 14) “[...] o homem não é uma ilha. É comunicação”. E sob esta perspectiva, ele leva em consideração o papel dos meios de comunicação. De acordo com este autor, esses meios tanto podem contribuir para alienar o cidadão e para promover a adoção de postura acrítica diante das situações e da vida, quanto se configuram portadores de influências renovadoras que se irradiam dos grandes e médios centros para os centros menores e mais atrasados.

Por esta razão, Paulo Freire afirma que o uso das mensagens divulgadas pelas mídias podem ser utilizadas como recursos auxiliares no processo de educação:

Parece-nos indispensável a análise do conteúdo dos editoriais, a propósito de um mesmo acontecimento. Por que razão os jornais se manifestam de maneira diferente sobre um mesmo fato? Que o povo então desenvolva o seu espírito crítico para que, ao ler jornais ou ao ouvir o noticiário das emissoras de rádio, o faça não como mero paciente, como objeto dos comunicados que lhes prescrevem, mas como uma consciência que precisa liberta-se (FREIRE *apud* MELO, 1998, p. 274).

Sobre isso, Paulo Freire (1999) nos mostra a necessidade de se praticar/ensinar a leitura crítica dos textos veiculados na mídia, aliás não somente sua leitura, mas sua elaboração, seus modos de transmissão e recepção. Ou seja, ao se propor a leitura crítica, não se deve deixar de lado a análise e a compreensão de seu contexto total, possibilitando outro trabalho fundamental: a separação do contexto em suas partes constitutivas.

Para ele, esta separação do contexto total em suas partes nos permitirá retornar de onde partimos, (ou seja, da própria ação de espectador) alcançando, desta maneira, uma compreensão mais vertical e também dinâmica de sua significação.

Isso significa dizer que a realidade em que estamos inseridos, e que contribuimos para produzir, modificar e reproduzir, é sempre uma realidade que passa por vários filtros, por vários intermediários. Retomando Paulo Freire, diríamos que o "estar no mundo e com o mundo" inclui, obrigatoriamente, hoje, a leitura do mundo que nos é oferecida pelos meios de comunicação.

Nas palavras do autor:

Se isto acontece, estaríamos levando-o a substituir a captação mágica por uma captação cada vez mais crítica e, assim, ajudando-os a assumir formas de ação também críticas [...] respondendo às exigências de democratização fundamental. Inserindo-se no processo histórico, ele renunciará ao papel de simples objeto e exigirá ser o que é por vocação: sujeito (FREIRE, 1999, p. 39).

Como se percebe, os meios de comunicação merecem ser ensinados porque suas leituras não são passivas. Dá lugar a uma atividade psíquica intensa, feita de seleções, de relações. Entretanto, se de um lado estes fenômenos

mediáticos merecem ser ensinados, de outro merecem ser utilizados para construir saberes.

Neste contexto, sua utilização deve prever fins educativos e pedagógicos que evitem reproduzir o modelo da mediação pedagógica clássica, linear e verbal, mas que implique numa reciprocidade, numa mudança da ação pedagógica.

Para isso, Paulo Freire (1999) relata que “[...] precisaríamos de uma pedagogia da comunicação com a qual pudéssemos vencer o desamor do antidiálogo” (1999, p. 40). Como fazê-lo? As respostas a que nos indicam suas obras parecem trilhar por estes caminhos:

- a) um método ativo, dialógico, crítico e criticista
- b) a modificação do conteúdo programático da educação

Estes dois caminhos não são paralelos, mas se entrelaçam, conforme evidencia Paulo Freire nesta passagem: “Mas quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos” (FREIRE, 1999, p. 40).

Fantin (2006) relata que desde o início da década de 60 Paulo Freire já enfatizava a relação entre a educação e comunicação quando propunha a dialogicidade como essência da educação para prática de liberdade e a leitura de mundo e da palavra como práxis. Para tanto, o professor deve fazer a escolha do melhor canal de comunicação para trabalhar o tema e sua representação, utilizando o visual, o pictórico, o gráfico, o tátil, o auditivo ou uma multiplicidade de canais.

Como se vê, a comunicação está no centro de muitas ideias de educação da pedagogia freireana: desde o estilo e presença do educador cujo pensamento está em comunicação com a realidade; ou como espaço em que acontece o diálogo educativo; ou como materiais (fotografia, filme, cartazes, etc) através dos quais acontece a intervenção educativa que propicia a reflexão, até como instrumento de libertação do sujeito na medida em que as técnicas de comunicação da leitura e escrita propiciam novo acesso ao mundo (FANTIN, 2006).

Com base na posição de Freire e partindo do pressuposto que uma das principais funções da educação é formar a consciência crítica do sujeito é que se faz necessário pensar a prática educativa em uma perspectiva comunicativa.

Adilson Citelli (2006) também corrobora com as ideias de Freire sobre esta indissociabilidade entre comunicação e educação e sobre a necessidade de aproximar os recursos midiáticos nas práticas escolares. Para ele, as salas de aula

estão integradas, sob diferentes formas, dinâmicas e extensões num “ecossistema comunicativo” (CITELLI, 2006, p.8). Ou seja, todos os setores da sociedade, inclusive a escola, são absorvidos e absorvem redes e fluxos de comunicação. Nesse sentido, o conceito de ecossistema comunicativo tecido por este autor abriga os seguintes aspectos:

[...] a) experiências culturais, entendidas quer no sentido amplo, quer no particular, pois dizem respeito, também, à capacidade de os media produzirem bens simbólicos, valores, formas de representação etc.; b) um conjunto de possibilidades técnicas e tecnológicas, que incluem mediadores como a internet, a televisão, o rádio etc.; c) um espaço educativo deslocalizado, em que são produzidos conhecimentos e informações (CITELLI, 2006, p. 8).

Assim, o espaço da sala de aula deve privilegiar a construção de experiências comunicativas para a efetivação de uma prática educacional libertadora, em oposição a uma prática educativa pautada no que Paulo Freire (1999, p. 58) chamava de “educação bancária”.

Para isso, Citelli (2002) afirma que os reajustes pelos quais as instituições educativas terão de passar não poderão prescindir de uma análise sobre os envolvimento dos sistemas e processos comunicativos na vida dos estudantes, professores, diretores, pedagogos. Segundo ele, neste processo de “abertura” a escola continuará sendo *locus* de sistematização e produção do saber. Já a “leitura” dos sistemas de comunicação, incluindo sua produção, circulação e recepção, deve estar integrada “aos fluxos crítico-dialógicos dos demais discursos com os quais a escola trabalha” (CITELLI, 2002, p. 16).

Kenski (1996) também afirma que a prática educativa precisa ser vista como um ato comunicativo:

Para ser eficaz como ato comunicativo é preciso que ocorra na atividade didática uma relação interativa, uma união entre as partes, no nosso caso entre professores e alunos. Para acontecer esta interação é necessário que o conteúdo desta comunicação seja algo significativo, que provoque a vontade e o interesse de ambas as partes em discutir, refletir, aprofundar, aprender sobre o tema. É preciso reconhecer que quero me comunicar, que quero trocar informações com alguém e que, nesta troca, vou me transformar, vou aprender. O ato comunicativo é, sobretudo, um ato de aprendizagem (KENSKI, 1996, p. 135).

Neste novo desenho educativo formal, é compromisso com o ensino um diálogo crítico com as realidades comunicacionais e tecnológicas, levando o aluno

aprender a aprender. Trata-se, pois, de trabalhar o conhecimento não apenas como repositório do já sabido, ou de um conjunto de informações senão como algo socialmente construído e em construção (CITELLI, 1999).

Neste contexto, muda também o papel do professor, que passa a ser um “comunicador-mediador” (MARTÍN-BARBERO, 2005, p. 69). Ou seja, deixa-se de lado a postura verticalizada e detentora do saber, para uma postura mediatizadora de experiências, reconhecedora das diferenças e aberta para o outro.

Em outras palavras, como explica o autor:

O comunicador deixa, portanto, de figurar como intermediário – aquele que se instala na divisão social e, em vez de trabalhar para abolir as barreiras que reforçam a exclusão, defende seu ofício: uma comunicação na qual os emissores-criadores continuam sendo uma pequena elite e as majorias continuam sendo meros receptores e expectadores resignados – para assumir papel de mediador: aquele que torna explícita a relação entre diferença cultural e desigualdade social, entre diferença e ocasião de domínio e a partir daí trabalha para fazer possível uma comunicação que diminua o espaço das exclusões ao aumentar mais o número de emissores e criadores do que o dos meros consumidores (MARTÍN-BARBERO, 2005, p. 69).

Assim, para “fazer aprender de outra maneira” é que se torna fundamental uma prática que aproxime a escola dos meios e que tenha como pedra basilar a comunicação. A partir disso, alguns estudiosos como Ismar de Oliveira Soares (1999; 2002) e Maria Aparecida Baccega (1999; 2001) estudam e anunciam a proposta de educomunicação para aproximar a escola dos meios. Para um estudo mais aprofundado sobre isso, avancemos para a secção a seguir.

3.4.2 Educação e Comunicação: intersecções entre as duas áreas

Como visto anteriormente, os meios de comunicação estão presentes em nosso dia-a-dia e suas mensagens vem carregadas de significados simbólicos. Portanto, tratar das mídias e nos aproximarmos da complexidade que cerca a produção e circulação do conjunto de bens culturais que ela produz se torna fundamental para a emancipação e para o desenvolvimento pleno da cidadania.

Nisto, Baccega (1999) enfatiza que a construção do campo Comunicação/Educação como novo espaço teórico é tarefa complexa, pois trata-se

de um campo capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes. Isto exige o reconhecimento dos meios de comunicação como um outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola.

Esta autora relata que para avançar nessa elaboração, é preciso buscar conhecer a sociedade, com seus comportamentos culturais e a pluralidade dos sujeitos.

Para Baccega (2001), o outro ponto importante no processo de reflexão sobre o campo Comunicação/Educação é que:

[...] não se trata mais de discutir se devemos ou não usar os meios no processo educacional ou de procurar estratégias de educação, mas é preciso procurar entendê-los bem, saber ler criticamente os meios de comunicação, para conseguir percorrer o trajeto que vai do mundo que nos entregam pronto, editado, à construção do mundo que permite o exercício da cidadania (BACCEGA, 2001, p.8).

Segundo ela, aí está a base da construção do campo Comunicação/Educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

A este novo campo teórico, Ismar de Oliveira Soares (2002) dá o nome de Educomunicação. Para ele, a Educomunicação é:

[...] o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem (SOARES, 2002, p. 24).

Como se percebe, esta definição pressupõe uma ação comunicativa dialógica nos espaços educativos – formais e não formais – com os meios tecnológicos e midiáticos para promover a autonomia.

De acordo com Soares (1999), a Educomunicação pressupõe quatro áreas concretas de intervenção social: área da educação para a comunicação, área da mediação tecnológica na educação, área da gestão comunicativa e área da reflexão epistemológica.

No que concerne à área da educação para a comunicação, Soares (1999) explica que ela é também conhecida como “Educação para os Meios”. Esta área é

tomada como o desenvolvimento de ações voltadas para o estudo e a compreensão do lugar que os meios de comunicação ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada. Nas palavras do autor, este campo é constituído:

[...] pelos estudos da recepção e volta-se para as reflexões em torno das relações entre os polos vivos do processo de comunicação (relação entre produtores, processos produtivos, recepção), assim como no campo pedagógico, para os programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios (SOARES, 2002, p. 21).

Referente à área da mediação tecnológica na educação, Soares (1999) diz que aqui se compreende os procedimentos e as reflexões em torno da presença e dos diversos usos das tecnologias da informação e da comunicação na educação. O intuito deste campo é “[...] pensar, analisar e avaliar a introdução das novas tecnologias na educação, perguntando-se permanentemente pelo modelo de educação que subjaz ao sistema comunicativo específico do meio [...]” (SOARES, 1999, p. 23). É aqui que se encontra a pesquisa sobre a TV Multimídia, objeto de estudo desta dissertação.

Ou seja, se pensamos na aprendizagem, apenas pela perspectiva educativa, geralmente pensa-se que as novas tecnologias, inseridas neste processo, seria responsável por si só, por mudanças significativas no campo da educação. Todavia, quando se traz a discussão da inserção destas tecnologias para o processo de aprendizagem, há que se pensar o seguinte:

A aprendizagem se dá na medida em que o indivíduo sente-se tocado, envolvido, conectado. Desta maneira, o ambiente mediado por tecnologias pode ajudar a produzir sentidos, convertendo-se em mediação. É o sentido que provoca a aprendizagem, não a tecnologia, e é por isso que o campo compete à comunicação ou à educomunicação (SOARES, 2002, p. 20).

Relacionado ao campo da gestão comunicativa, Soares (1999, p.24) mostra que esta área é designada “[...]a todo processo articulado e voltado, a partir de dada intencionalidade educativa, para o planejamento, execução e avaliação de atividades destinadas a criar e manter ecossistemas comunicativos, entendidos como ambientes regidos pelo princípio da ação e do diálogo [...]”.

A quarta área, da reflexão epistemológica, diz respeito sobre o quê, no campo acadêmico, corresponde ao conjunto de estudos sobre a inter-relação

Comunicação/Educação como fenômeno cultural emergente.

Soares (1999) entretanto, chama a atenção sobre o caráter transdisciplinar deste campo, enfatizando que não se está propondo a invenção de uma nova disciplina, mas um trabalho pautado num discurso transversal.

Para ele, a inter-relação Comunicação/Educação não deve se restringir a uma nova disciplina para não se cair no risco do “imperialismo” quer pedagógico, quer comunicativo, ou seja, “[...] do olhar unilateral sobre a prática, mas em posturas teóricas e práticas que se situem ‘para além das paredes paradigmáticas’ [...]” (SOARES, 1999, p. 57). Seria somente a partir destas práticas transversas que se direcionaria a prática educomunicativa para a promoção de uma educação cidadã emancipatória capaz de romper com o discurso dominante que associa cidadania ao consumismo.

Para isso, o grande desafio, segundo este autor, é a resignificação do discurso educacional, que leve em conta sua relação dialógica com a Comunicação. Trata-se então, de uma re-fundamentação teórico-prática, tanto do agir pedagógico quanto do agir comunicativo, pois “ambos estão entremeados pela linguagem, que além do valor de conhecimento, agrega também um valor de ação social que pode unir, separar, influir, integrar, persuadir, modificar ou fundamentar os comportamentos dos indivíduos” (SOARES, 1999, p. 56).

Nesta perspectiva, os profissionais que trabalham nesta intersecção entre as áreas Educação/Comunicação é denominado Educomunicador.

Para Jacquinet (1998) o Educomunicador:

[...] é alguém que tem dupla função teórica, em ciências da educação e em ciências da comunicação. É consciente que uma educação de “massa” e “multicultural” se situa além da simples aquisição de conhecimentos escolares; procura não desvalorizar a cultura mediática, principalmente televisiva [...] mas apoia-se nela nos cursos de educação para os meios [...]; vê nos meios uma riqueza pelos seus conteúdos informativos certos, mas também pela maneira em que eles fornecem uma representação do mundo: donde a necessidade de analisar e de comparar, visando retificar as ditas representações; está convencido que uma emissão não é um ato “passivo”, mas mobiliza uma quantidade de “micro-saberes” acumulados que o professor pode ajudar o aluno a colocar em relação, construir seu conhecimento e lhe dar sentido (JACQUINET, 1998, p. 3).

De maneira mais sintética, Ismar de Oliveira Soares define o Educomunicador como:

[...] o facilitador que aplica intencionalidade educativa ao uso dos processos recursos e tecnologias da informação a partir da perspectiva de uma mediação participativa e democrática da comunicação. Isto inclui tanto o desenvolvimento e o emprego das tecnologias para a otimização das práticas educativas, quanto a capacitação dos educandos para o seu manejo, assim como a recepção organizada, ativa e crítica das mensagens massivas (SOARES, 1999, p.41).

O que se percebe ao analisar a definição deste novo profissional é que não se trata de um professor-técnico em ferramentas tecnológicas, ou encarregado de ofertar cursos de educação para os meios ou leitura crítica dos meios de comunicação de massa, mas se trata de um profissional que integra os diferentes meios nas suas práticas pedagógicas.

Sobre o campo de atuação deste novo profissional, Soares (1999) indica que:

[...] o campo próprio do educador é aquele que se estabelece com a busca da gestão democrática e criativa da ação comunicativa, o que inclui as já conhecidas áreas dos estudos da recepção e da educação para a comunicação, assim como as áreas das mediações tecnológicas em função da produção e do manejo do saber, levando as comunidades envolvidas a transformarem seus espaços educativos em ecossistemas educacionais expressivos. Em outras palavras, é a Gestão da Comunicação no Espaço Educativo o que garante o processo de constituição do novo campo (SOARES, 1999, p. 41).

Esse novo campo pressupõe, assim, que os recursos midiáticos devam ser colocados a serviço de um projeto educativo de modificação de relação pedagógica: eles não servem apenas para transmitir um saber de alguém que sabe a alguém que não sabe, mas representam um ponto de trocas, interações, aprendizagens.

Neste sentido, Soares (1999) afirma que o perfil do Educador deve levar em consideração cinco aspectos: o primeiro diz respeito à necessidade deste profissional se inserir em um momento pluricultural, pleno de negociações e de sentidos; o segundo aspecto refere-se à necessidade de conhecer os mecanismos que regem a recepção e o consumo de matérias e bens simbólicos; o terceiro diz respeito à precisão de ser capaz de expressar saberes prévios e mobilizar-se em negociações com novos saberes; o quarto aspecto é referente à necessidade de se adotar a dialogicidade e a escuta do outro como atitude política básica; e o último aspecto refere-se à manter-se disponível para a construção de um novo espaço público.

Para tanto, a formação deste profissional na visão de Jacquinet (1998), não

é algo simples e deve tornar-se um componente de toda educação e formação e concerne a todos os docentes, independente da disciplina com que trabalham. Essa formação, de dupla dimensão teórica (Educação/ Comunicação) deve organizar-se de forma a atender à necessidade de atualização em três grandes dimensões: a dimensão técnica, a dimensão pedagógica e a dimensão específica dos meios e tecnologias, como tecnologias intelectuais e não apenas como informação.

Sobre a dimensão tecnológica, que abrange as relações entre tecnologia, Jacquinet (1998) coloca que é necessário aprofundar os conhecimentos, ao menos para as aprendizagens básicas (gestão de arquivos, tratamentos de textos, tabelas, banco de dados...). Da mesma maneira, é possível confiar nos alunos, que frequentemente sabem fazê-lo melhor que os educadores.

Sobre a dimensão pedagógica, que se refere ao domínio de conhecimentos relativos ao campo específico da pedagogia, ou seja, aos processos de aprendizagem oriundos das diversas ciências humanas (psicologia, sociologia, antropologia etc.), Jacquinet (1998) diz que é necessário novos modos de formação, ao invés de contar somente com os estágios ou outras modalidades formais que mostram bem seus limites, principalmente porque estes conhecimentos se adquirem, em sua maioria, pela experiência.

E por último, a dimensão específica dos meios e tecnologias, em que a autora afirma que é necessário introduzir os princípios básicos da educação para os meios na formação inicial e continuada dos docentes, não sob uma forma oportunista, mas como ensino tão obrigatório como a formação didática.

Convergindo com esta ideia, Soares (1999) diz que no caso da preparação destes profissionais, o caminho é a ampliação da oferta de cursos regulares, primeiro em nível de Especialização e depois em nível de Graduação. Todavia, dada a complexidade deste campo é urgente um trabalho integrado entre as Faculdades de Comunicação e de Educação.

Como se vê, há que se ofertar para os professores condições para sua formação/ atualização. Não apenas conteúdos e metodologias, mas compreensão dos aspectos teóricos que envolvem a prática pedagógica. Assim, pautada pelas possibilidades midiáticas que cada meio oferece, a construção do conhecimento deve se efetivar de maneira a tornar a educação uma prática libertadora, em que o processo comunicativo predomine e onde busque-se realizar uma atitude humanista que rejeite toda a forma de manipulação e atitudes anti-dialógicas.

Para finalizar, reconhecemos, pois, que as inter-relações estabelecidas entre o campo da Educação/Comunicação é um lugar que precisa ser ocupado. E esta ocupação se dá no momento em que a Educação se entende enquanto processo comunicativo e a Comunicação se descobre como processo de mediação social. Todavia, ao que tudo indica, o crescimento deste novo campo necessita de vontade política, epistemológica e investimentos financeiros na área, favorecendo trabalhos que apresentem maior diversidade de atuação e com melhores resultados sociais.

4 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A partir dos estudos e reflexões acerca das diferentes abordagens teórico-metodológicas que uma pesquisa pode ter, este texto constitui a síntese do “pensar o caminho”, percorrido na prática de investigação do tema TV Multimídia.

Com base em leituras feitas a partir de diferentes autores que tem se dedicado à discussão metodológica de pesquisas científicas na área da Educação e Ciências Humanas, se percebe que a investigação realizada se insere em uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa se opõe ao princípio positivista de neutralidade, pois entende que o pesquisador assume um posicionamento diante à realidade estudada e, neste sentido, se preocupa com o aprofundamento da compreensão do objeto estudado. Como afirma Laville & Dionne,

O fato de o pesquisador, em ciências humanas ser um ator que influencia seu objeto de pesquisa, e do objeto de pesquisa, por sua vez, ser capaz de um comportamento voluntário e consciente, conduz a uma construção do saber cuja medida do verdadeiro difere da obtida em ciências naturais. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 35)

Desta maneira, percebe-se que em uma pesquisa qualitativa sujeito e objeto são considerados em suas relações dinâmicas (histórica, social, cultural), influenciando e exercendo influência um sobre o outro.

Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, numa posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.05).

Nesta abordagem de pesquisa, Gamboa (2000) afirma que o conhecimento acontece quando se consegue captar o significado dos fenômenos, desvendando seu verdadeiro sentido a partir de suas manifestações empíricas. Para ele, em uma abordagem qualitativa, o conhecimento se faz a partir do ato de “compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos. Para tanto, o sujeito tem que intervir, interpretando, procurando seu sentido, e utilizando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos (GAMBOA, 2000, p. 95).

Assim, como o objeto de estudo se insere no interior das escolas, vista aqui

como um mundo social cheio de significados, a TV Multimídia foi analisada e interpretada a partir das condutas dos sujeitos envolvidos, do significado dos saberes e das práticas que são organizadas e institucionalizadas no cotidiano escolar a partir da introdução deste novo recurso tecnológico disponibilizado. Isso porque “uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem, que são atores podendo orientar a situação de diversas maneiras, é igualmente o caso do pesquisador: também um ator agindo e exercendo sua influencia”. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 33)

Um aspecto central para pensar a pesquisa qualitativa no espaço escolar é que cada escola é produto de uma construção social, ou seja, a escola é gerada pela interação de diferentes processos sociais.

Posta a escolha da natureza da pesquisa, outra preocupação foi com o próprio processo de investigação, ou seja, quais os caminhos a serem percorridos para se chegar a um bom resultado. Em outras palavras, como sistematizar organizadamente a produção científica ora arquitetada mentalmente? Para isso, buscou-se fundamentação teórica em autores como Lessard-Hébert *et al* (2005) que sugerem os diversos polos que constituem uma investigação. De acordo com Lessard-Hébert *et al* (2005) tais polos constituem um modelo topológico de prática metodológica. Elaborado por De Bruyne em 1975, são eles: polo epistemológico, polo teórico, polo morfológico e polo técnico.

De maneira sintética se pode descrever o polo epistemológico como a instância inserida no aparato teórico e institucional, ou seja, os ideais políticos, ideológicos, culturais onde se processa a permanente construção do objeto científico e a limitação dos problemas de investigação. Em outras palavras: quais são as crenças e valores do investigador, o caminho escolhido por ele e que orienta todo o processo de investigação.

Sobre isso, Gamboa (2000) explica que a escolha de uma técnica de coleta registro e tratamento de dados sobre um determinado fenômeno implica não somente pressupostos com relação às concepções de método e de ciência, mas também as concepções de sujeito e de objeto e as visões de mundo, implícitas em todo processo cognitivo.

No caso desta pesquisa, pode-se observar as epistemologias que alicerçaram todo o processo de investigação no próprio *corpus* desta dissertação, uma vez que estão implícitas na escolha do referencial teórico, na escolha da

abordagem da pesquisa, nos instrumentos de coletas de dados e no tratamento que os dados coletados receberam.

Para Lessard-Hébert *et al* (2005), o polo técnico de um processo de investigação corresponde à instância metodológica segundo a qual o investigador recolhe dados sobre o mundo real, assumindo que este é suscetível de ser observado pelos sentidos. Para eles, selecionar modos de pesquisa ou técnicas de recolha de dados é tarefa do investigador e para isso ele deve fazer uma opção teórica respeitando aquilo que será observado, pois nenhuma observação é neutra; ela implica uma mediação por parte do investigador. Alguns modos de recolha de dados utilizados nas Ciências Sociais são: inquérito (entrevista e questionário), observação (pode ser de forma direta e sistemática ou de forma participante), e a análise documental.

Para analisar o objeto de estudo proposto, no caso a TV Multimídia, foram selecionados como instrumento de investigação a entrevista e o questionário, descritos mais detalhadamente na continuação deste texto.

De acordo com Lessard-Hébert *et al* (2005), o polo morfológico diz respeito a organização e a apresentação dos dados, que estão conceitualmente relacionadas à fase de tratamento dos dados e estruturam um conjunto de informações que permitirão tirar conclusões e tomar decisões. Para estes autores, a organização dos dados é uma fase muito importante de análise porque permite ao investigador uma representação dos dados num espaço visual reduzido, facilita a comparação entre diferentes conjuntos de dados e garante a utilização destes dados no relatório final. Neste sentido, a redução e a estruturação dos dados permite o confronto das informações, a percepção das regularidades, padrões e relações pertinentes.

No contexto da pesquisa proposta, os dados quantitativos foram organizados em gráficos e as “falas” dos entrevistados foram separadas por categorias de análise¹⁴ para posterior análise de seus conteúdos, conforme apresentados na secção 5 – Sistematização dos dados .

Por fim, o polo teórico consiste na análise e interpretação dos dados coletados. A análise e a interpretação dos dados coletados em campo também é muito importante, pois de acordo com Erickson:

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho,

¹⁴ Bardin (2002).

as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isso constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos, graças aos meios formais que a análise proporciona (ERICKSON 1986 *apud* LESSARD-HÉBERT, 2005, p. 107).

Assim, a interpretação e a verificação das conclusões consiste na atribuição de significado aos dados reduzidos e organizados através da formulação de relações.

Estabelecida a natureza da pesquisa, o próximo passo foi realizar o levantamento bibliográfico que comporia o referencial teórico da pesquisa. Para isso foram escolhidos livros, artigos e textos segundo critérios como autor e conteúdo temático.

Sobre a análise do referencial teórico, compartilha-se com Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (2004, p. 182) a ideia de que:

[...] esse esforço de elaboração teórica é essencial, pois o quadro referencial clarifica a lógica de construção do objeto da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa.

Esta etapa teve como princípio conceitual apresentar as intersecções entre os campos da Educação e da Comunicação a fim de subsidiar a análise do objeto de estudo. Assim, autores como Soares (1999;2002), Baccega (1999; 2001), Moran (1993), Citelli (2002; 2006), Martín-Barbero (1997; 1999), Freire (1999), Ferrés (1996), entre outros foram fundamentais para a construção do arcabouço teórico.

Sem dúvida, outro avanço neste caminho foi a construção do projeto do estudo exploratório, pois começou-se a pensar, propriamente, nos instrumentos que seriam utilizados para a realização da pesquisa empírica e na delimitação do tema escolhido. Com o objetivo de situar o objeto de investigação em seu contexto e coletar informações a respeito do processo de implantação deste novo recurso tecnológico e seus dados técnicos, é que a proposta para o estudo exploratório foi pensado.

Este período exploratório é fundamental para o planejamento de pesquisas qualitativas, pois o “[...] principal objetivo é proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de

dados” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 161).

Isso significa que o contato com o campo de pesquisa na fase inicial do planejamento se torna essencial para uma primeira avaliação da pertinência do estudo e para fazer com que o pesquisador avance no processo de focalização do tema.

No caso desta pesquisa, foram eleitos dois instrumentos para a realização do estudo exploratório: o primeiro foi a entrevista com os responsáveis da Secretaria Estadual de Educação pela implantação do projeto “TV Multimídia”. O segundo foi o teste do questionário-piloto destinados aos professores da rede estadual de educação.

A partir da entrevista semi-estruturada com os responsáveis da Secretaria Estadual de Educação, buscou-se coletar informações a respeito do processo de implantação das TVs Multimídias nas escolas estaduais e dados técnicos deste recurso. Para isso foi elaborado um pré-roteiro com dez questões abertas (ver APÊNDICE 1). Com a análise destas informações obtidas é que se delimitou o universo da pesquisa, das demais entrevistas e dos sujeitos envolvidos.

Esta entrevista com os responsáveis da Secretaria Estadual de Educação foi realizada no mês de julho do ano de 2009. A primeira parte da entrevista realizou-se com o assistente da Diretoria de Tecnologias Educacionais (DITEC), órgão da Secretaria de Estado da Educação do Paraná responsável pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos de tecnologias de informação e comunicação na educação básica. Na ocasião, ele apresentou o aparelho da TV Multimídia, suas funcionalidades e respondeu às questões pertinentes a sua função. As questões específicas sobre o uso deste recurso e a capacitação dos professores para tal uso foram respondidas pela CAUTEC – Coordenação de Apoio ao uso de Tecnologias da Secretaria de Estado da Educação. Outras questões que contemplavam a compatibilidade entre linguagens multimídia e a disponibilização de materiais didáticos-pedagógicos já convertidos para o uso na TV Multimídia foram respondidas por pessoas responsáveis pela Assessoria Pedagógica do Portal Dia a Dia Educação (web-site da Secretaria de Estado da Educação). Vale salientar que toda a entrevista foi gravada em fita K7 e transcrita posteriormente para a análise das informações.

O segundo instrumento utilizado na etapa do estudo-exploratório foi um questionário-piloto destinado aos professores da rede estadual de ensino, que tinha

por objetivo verificar a aceitabilidade da TV Multimídia por parte destes profissionais, o uso que fazem deste recurso em sua prática de sala de aula e a formação profissional para o uso desta tecnologia, ofertada pela Secretaria de Estado da Educação. Com o questionário-piloto destinado aos professores, pretendeu-se fazer um teste para verificar se as questões elaboradas contemplavam os dados referentes a aceitabilidade da TV Multimídia por parte destes profissionais da rede estadual de ensino e seu impacto no cotidiano escolar.

Para isto, 10 professores, de diferentes escolas, diferentes disciplinas, diferentes idades e que atuam em diferentes níveis de educação foram convidados a responder o questionário-piloto que continha 12 questões fechadas de múltipla escolha (ver APÊNDICE 2). Tais profissionais foram escolhidos aleatoriamente, por já serem conhecidos da pesquisadora. Por isso, responderam o questionário em dias alternados e fora do espaço escolar em que trabalham. Estes questionários foram aplicados no mês de Agosto do ano de 2009.

Após a aplicação destes questionários e ao se tabular e confrontar seus resultados, obteve-se os dados necessários para a efetivação (ou não) do uso de tal instrumento no momento de coleta de dados para a pesquisa.

A análise dos resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos de coletas de dados para o estudo exploratório fez perceber que as questões do questionário destinado aos professores deveriam ser aprimoradas antes de aplicados à amostra da pesquisa, com indicações nos enunciados de como devem ser preenchidas cada uma das questões, pois vários foram os casos dos professores marcarem como resposta mais de uma alternativa, dificultando a precisão dos dados. Algumas destas questões tiveram o enunciado melhorado para que o professor pudesse escolher mais de uma alternativa, elencando-a por ordem de prioridade.

A partir destes passos e tomando por base os dados resultantes dos passos citados acima, percebeu-se a necessidade e a urgência em “ouvir” os docentes em relação ao uso da TV Multimídia e sobre o processo de capacitação/formação para o uso deste recurso tecnológico ofertado pela Secretaria de Estado da Educação.

Nas etapas de focalização do tema da pesquisa, Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (2004) apontam que as questões iniciais selecionadas (e que constituíram o estudo exploratório) foram testadas, o que não significam que não possam ser reformuladas, abandonadas ou acrescidas de outras no decorrer do

estudo, num processo de focalização progressiva. Além disso, esta etapa atende a vários objetivos. Dentre eles, destaca-se os que foram atingidos pelo período exploratório desta pesquisa:

- estabelecer as fronteiras da investigação;
- orientar os critérios de inclusão-exclusão, auxiliando a pesquisadora a selecionar as informações relevantes;
- orientar decisões sobre atores e cenários.

Nesse contexto, como próxima etapa da pesquisa, o objeto de estudo foi analisado e interpretado a partir das condutas dos sujeitos envolvidos no processo – professores da rede pública estadual do Ensino Fundamental de 5º a 8º séries de diferentes instituições escolares e suas diferentes interpretações a respeito do significado dos saberes e das práticas que são organizadas e institucionalizadas no cotidiano escolar com a introdução deste novo recurso tecnológico disponibilizado. Precisava-se aferir se os professores estavam conseguindo se adaptar às novas potencialidades pedagógicas com o uso da TV Multimídia em sala de aula.

Assim, a próxima etapa foi entrar em contato com o Núcleo de Educação do Estado do Paraná para obter dados relativos à quantidade de professores que atuam na cidade de Curitiba, no Ensino Fundamental – etapa final - correspondente à 5º a 8º séries. Constatou-se um total de 150 escolas e aproximadamente 5000¹⁵ profissionais do ensino, das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Educação Artística e Inglês (Língua Estrangeira Moderna). Todavia, este número representa professores que atuam com estas disciplinas no Ensino Fundamental – etapa final – e Ensino Médio. Não há por parte deste portal a especificação do nível de ensino em que atuam estes professores, pois muitos lecionam para os dois níveis concomitantemente.

Devido a este amplo universo, optou-se em coletar dados a partir de uma amostra que representa 63 escolas e os profissionais envolvidos nelas, num total de 2672 professores. A escolha destas escolas que fazem parte da amostra se deu a partir do critério de localização, pois foram selecionadas pelo menos uma escola da rede estadual de ensino de cada bairro que compõe da cidade de Curitiba, como pode ser visto no quadro a seguir:

¹⁵ Dado retirado do site oficial da Secretaria de Estado da Educação <www.diaadia.pr.gov.br/seedemnumeros>. Acesso em 25/11/2009.

Nº	NOME DA ESCOLA	BAIRRO DE LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA	Nº DE QUESTIONÁRIOS ENVIADOS	Nº DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS
1	COLÉGIO ESTADUAL ALFREDO PARODI	UBERABA	51	20
2	COLÉGIO ESTADUAL PROF. ALGACYR M. MAEDER	BAIRRO ALTO	50	28
3	COLÉGIO ESTADUAL D. ATTICO EUSEBIO DA ROCHA	VILA LINDOIA	39	27
4	COLÉGIO ESTADUAL AVELINO ANTONIO VIEIRA.	FAZENDINHA	69	16
5	COLÉGIO ESTADUAL BENTO M. DA ROCHA NETO	PILARZINHO	32	6
6	COLÉGIO ESTADUAL D. BRANCA DO NASCIMENTO MIRANDA	VILA TINGUI	43	37
7	COLÉGIO ESTADUAL PROF BRANDÃO	A DA GLÓRIA	36	9
8	ESCOLA ESTADUAL DONA CAROLA	SÃO FRANCISCO	41	13
9	COLÉGIO ESTADUAL PE CLAUDIO MORELLI.	UMBARÁ	58	19
10	COLÉGIO ESTADUAL PE COBALCCHINI	BOTIATUVINHA	30	7
11	COLÉGIO ESTADUAL DOMINGOS ZANLORENZI	JD GABINETO	45	15
12	ESCOLA ESTADUAL DORACY CEZARINO	VILA PAROLIN	30	11
13	COLÉGIO ESTADUAL PROF ELIAS ABRAHÃO	CRISTO REI	38	10
14	COLÉGIO ESTADUAL EMÍLIO DE MENEZES	CAPÃO RASO	49	-
15	INST. DE EDUCAÇÃO DO PR PROF ERASMO PILOTTO	CENTRO	51	14
16	ESCOLA ESTADUAL ERNANI VIDAL	SÃO LOURENÇO	29	13
17	COLÉGIO ESTADUAL GABRIELA MISTRAL	VILA IZABEL	32	-
18	COLÉGIO ESTADUAL GELVIRA CORREA PACHECO	BARREIRINHA	37	22
19	COLÉGIO ESTADUAL GETULIO VARGAS	VILA LEONICE	20	6
20	COLÉGIO ESTADUAL DES GUILHERME A MARANHÃO	TATUQUARA	84	-
21	COLÉGIO ESTADUAL HASDRUAL BELLEGARD	SÍTIO CERCADO	79	23
22	ESCOLA ESTADUAL HELENA DIONYSIO	MOSSUNGUE	12	-
23	COLÉGIO ESTADUAL HILDEBRANDO DE ARAUJO	JD BOTANICO	43	21
24	COLÉGIO ESTADUAL PROF IARA BERGMANN	V. OSTERNACK	63	-
25	COLÉGIO ESTADUAL IVO LEÃO	CIC	64	6
26	ESCOLA ESTADUAL ISOLDA SCHMID	VILA HAUER	47	-
27	ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR IVO ZANLORENZI	CA COMPRIDO	28	5
28	COLÉGIO ESTADUAL PAPA JOÃO PAULO I	BOA VISTA	59	6
29	COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ BUSNARDO	VILA FANNY	29	15
30	COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ FRESSATO	VILA AUGUSTA	13	9
31	COLÉGIO ESTADUAL JULIA WANDERLEY	BATEL	41	21
32	COLÉGIO ESTADUAL PROF JULIO MESQUITA	JD AMÉRICAS	45	-
33	COLÉGIO ESTADUAL LA SALLE	PINHEIRINHO	60	-
34	COLÉGIO ESTADUAL LEONCIO CORREIA	BACACHERI	44	4
35	COLÉGIO ESTADUAL LOUREIRO FERNANDES	AHU DE BAIXO	23	-
36	COLÉGIO ESTADUAL LUCIA BASTOS	AL BOQUEIRÃO	47	-
37	COLÉGIO ESTADUAL PROF LYSIMACO F DA COSTA	ÁGUA VERDE	32	-
38	COLÉGIO ESTADUAL SEN. MANOEL A. GUIMARÃES	MERCES	44	-
39	COLÉGIO ESTADUAL MANOEL RIBAS	PRADO VELHO	21	5
40	COLÉGIO ESTADUAL PROF MARIA GAI GRENDL	CACHIMBA	25	17
41	COLÉGIO ESTADUAL NATALIA REGINATO	VILA OFICINAS	30	11
42	COLÉGIO ESTADUAL NILSON BAPTISTA RIBAS	JD LOS ANGELES	36	16
43	COLÉGIO ESTADUAL NIRLEI MEDEIROS	CAMPO SANTANA	67	42
44	ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DA SALETE	JD SOCIAL	33	11
45	COLÉGIO ESTADUAL PE OLIMPIO DE SOUZA	CAMP SIQUEIRA	18	5
46	COLÉGIO ESTADUAL DEP OLIVIO BELICH	VILA CAMARGO	53	21

Continua

				Conclusão
47	COLÉGIO ESTADUAL PAULA GOMES	SANTA QUITERIA	45	-
48	COLÉGIO ESTADUAL PAULINA P BORSARI	GUABIROTUBA	34	6
49	COLÉGIO ESTADUAL PAULO LEMINSKI	TARUMÃ	42	11
50	ESCOLA ESTADUAL DOM PEDRO II	SEMINÁRIO	44	-
51	COLÉGIO ESTADUAL PEDRO MACEDO	PORTÃO	49	15
52	COLÉGIO ESTADUAL PRIETO MARTINEZ	BOM RETIRO	22	-
53	ESCOLA ESTADUAL REPÚBLICA ORIENTAL DO URUGUAI	CAJURU	58	20
54	COLÉGIO ESTADUAL SANTA CANDIDA	SANTA CANDIDA	55	30
55	COLÉGIO ESTADUAL SANTA FELICIDADE	SANTA FELICIDADE	44	-
56	COLÉGIO ESTADUAL SANTA GEMMA GALGANI	ABRANCHES	24	11
57	COLÉGIO ESTADUAL SANTO AGOSTINHO	BOQUEIRÃO	55	-
58	COLÉGIO ESTADUAL SANTOS DUMONT	VILA GUAIRA	43	-
59	COLÉGIO ESTADUAL SÃO PEDRO APÓSTOLO	XAXIM	74	-
60	COLÉGIO ESTADUAL SEBASTIÃO SAPOSRSKI	TABOÃO	29	11
61	COLÉGIO ESTADUAL PE SILVESTRE KANDORA	SÃO BRAZ	47	-
62	COLÉGIO ESTADUAL DR XAVIER DA SILVA	REBOUÇAS	44	12
63	COLÉGIO ESTADUAL YVONE PIMENTEL	NOVO MUNDO	43	-

QUADRO 1 - ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA EM QUE FORAM APLICADOS OS QUESTIONÁRIOS SOBRE A TV MULTIMÍDIA
 FONTE: a autora (2010)

Desta maneira os questionários fechados, elaborados e pré-testados na fase do estudo-exploratório foram aperfeiçoados e encaminhados às escolas via Núcleo Regional de Educação de Curitiba, no mês de Março do ano de 2010.

Após o retorno dos questionários em meados de Maio a Julho de 2010, somou-se um total de 627 questionários respondidos. Os dados computados, tabulados e analisados subsidiaram as próximas etapas da pesquisa.

5 O QUE DIZEM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Após percorrido o caminho descrito acima, convém apresentar os resultados da aplicação de cada um dos instrumentos descritos. Assim, neste capítulo é apresentada a sistematização dos dados produzidos a partir dos instrumentos descritos no capítulo 4.

De acordo com Miles e Huberman (*apud* LESSARD-HÉRBERT, 2005, p.109) a redução dos dados da investigação é definida como “processo de seleção, de centração, de abstração e de transformação do material compilado”, em outras palavras, se pode dizer que este momento da pesquisa refere-se à fase de tratamento dos dados para posterior interpretação e análise.

Para tanto, o capítulo está organizado da seguinte forma: o item 5.1 apresenta as entrevistas individuais realizadas com os diferentes departamentos da Secretaria Estadual de Educação (SEED) que tem envolvimento com a implantação da TV Multimídia nas escolas públicas de Ensino Fundamental. O item 5.2 apresenta os resultados da avaliação dos questionários destinados aos professores para investigar a utilização da TV Multimídia na prática docente, bem como a impressão que estes profissionais tiveram sobre a capacitação oferecida pela SEED para o uso deste recurso. O item 5.2.1 apresenta a sistematização dos dados da questão aberta que compunha o questionário aplicado aos professores.

5.1 O QUE DIZ A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO A RESPEITO DA TV MULTIMÍDIA

As entrevistas individuais realizadas no mês de julho de 2009 com os responsáveis dos diferentes departamentos da Secretaria de Estado da Educação que tem envolvimento com a implantação, uso e formação para o uso da TV Multimídia foi o passo inicial para conhecer a proposta do governo de Estado acerca deste recurso didático-tecnológico.

A intenção era verificar quais os propósitos desta Secretaria de Estado para a inserção da TV Multimídia nas salas de aula do Ensino Fundamental.

A escolha por este instrumento de pesquisa justifica-se pelo fato de que:

Na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há uma imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33).

A partir de tais entrevistas, verificou-se que o objetivo da presença das TVs Multimídias nas escolas, por parte desta Secretaria, é “levar para a sala de aula imagens, vídeos, animações e áudios [...]” (PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2008, p.12). Isso se confirma na fala de um dos entrevistados, quando diz que:

O objetivo principal é trazer a tecnologia, os recursos, que estão disponíveis nos laboratórios de informática, para dentro da sala de aula. O professor pode ir ao laboratório do Paraná Digital, com acesso a internet, selecionar os recursos que ele quer usar e trazer para a sala de aula, que lá tem um aparelho disponível. Ele salva em seu *pen-drive* no horário-atividade e traz para a sala de aula. É uma maneira que a Secretaria encontrou para deixar a tecnologia ainda mais próxima do aluno e do professor [sic] (Informação verbal)¹⁶.

Originalmente, de acordo com este entrevistado, a ideia da Secretaria de Educação era equipar cada sala de aula com uma televisão e um DVD:

A partir daí surgiu a ideia de que gostariam que tivesse uma TV diferencial na sala de aula, com capacidade de leitura de DVD, esse tipo de coisa. Na verdade, esta tecnologia utilizada na TV Multimídia já existe há muito tempo. Esse tipo de programa já existe em aparelhos de DVD. Antigamente eu mesmo já usava quando faltava um projetor e ia dar aula. Eu salvava meus slides como imagem num CD e usava no DVD. Os DVDs já vêm com esse software, há algum tempo. Não é uma tecnologia que foi encomendada pela Secretaria. Essa questão também de ter uma televisão com USB e entrada de cartão de memória também não é uma coisa que não existia. Ela já existia em aparelhos mais caros como os de plasma, os LCDs, que são aparelhos maiores e mais caros. Nesse tipo de TV pelo preço que foi pago não existia. E aí a gente solicitou essa tecnologia via licitação pra ver quem conseguiria estar entregando pelo menor preço [sic] (Informação Verbal).

Atualmente a responsável pela produção destas televisões, ganhadora da licitação, é a empresa CCE, que já entregou 22 mil destes equipamentos por todo o

¹⁶ Entrevista fornecida para a pesquisadora pelo assistente da diretoria de tecnologia educacional da Secretaria de Estado da Educação, em julho de 2009.

estado. Com este número de TVs entregues, o entrevistado afirmou que a Secretaria de Educação atingiu seu objetivo, pois a meta era que cada sala de aula pertencente a rede pública de educação do Estado do Paraná fosse equipada com uma TV Multimídia. O entrevistado também explicou que para atingir tal objetivo foi necessário superar obstáculos de toda ordem, respeitando as especificidades de cada região que compõem o estado. Como exemplo citou a dificuldade encontrada para a fixação do aparelho televisor nas paredes da escola que se localiza na Ilha do Mel¹⁷, pois o estabelecimento foi construído utilizando-se areia do mar como matéria-prima e por isso as paredes não suportariam o peso do equipamento. A solução encontrada foi projetar outro tipo de mobília para acomodar a televisão.

Quando questionado sobre a estrutura organizacional da Secretaria de Educação para efetivar a implantação da TV Multimídia nas escolas e nas práticas docentes, o entrevistado informou que dentro da SEED há todo um projeto coordenado pela Diretoria de Tecnologias Educacionais (DITEC), com o intuito de subsidiar a prática do professor no uso deste e de outros recursos tecnológicos.

Dentro desta diretoria há várias coordenações, cada uma com atribuições diferentes: há a coordenação de apoio ao uso das tecnologias educacionais (CAUTEC), cujo objetivo é dar atendimento ao professor, nas escolas. Isso é feito de maneira descentralizada. Para isso, cada Núcleo Regional de Educação tem uma coordenação regional de tecnologia educacional (CRTE). Nestas coordenações regionais há professores-assessores que recebem formação para trabalhar com os professores das escolas.

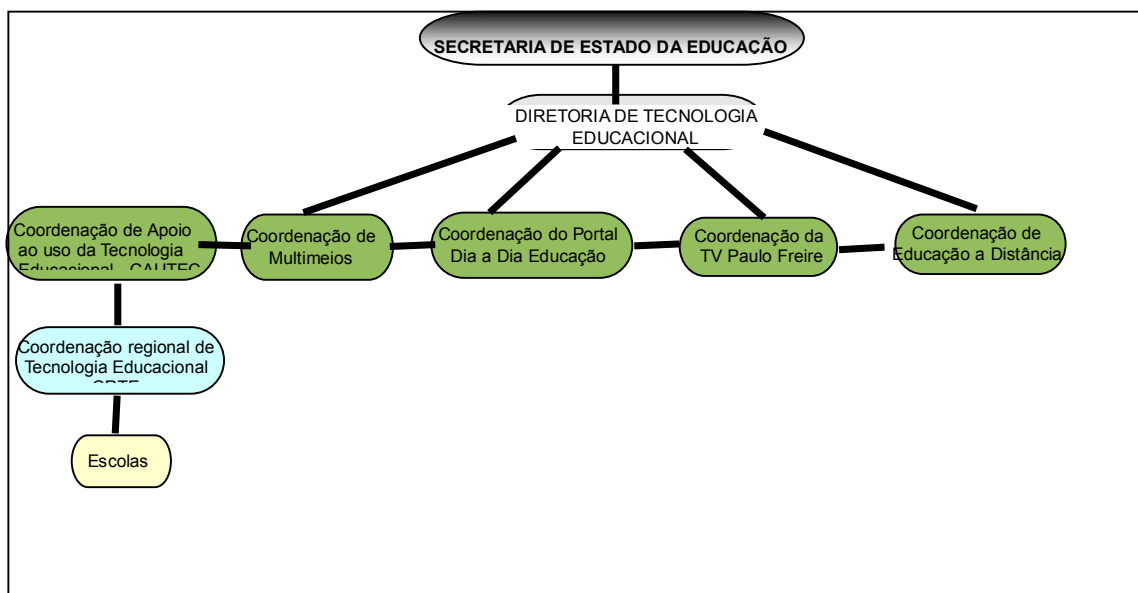
Há também a coordenação de Multimeios, cuja atribuição é produzir áudios, imagens, animações, mídias e diagramações. Há a coordenação do Portal Dia a Dia Educação, cuja tarefa é alimentar este *web-site* (que inclui uma página específica da TV Multimídia), selecionar materiais na Internet, deixá-los disponíveis para *download* e configurar para os formatos compatíveis a serem salvos no *pen-drive* e utilizados na TV Multimídia.

Também há a coordenação da Educação a Distância e a coordenação da TV Paulo Freire, que é um canal transmitido para todas as escolas, via antena parabólica.

De maneira ilustrativa, se pode compreender a estrutura organizacional da

¹⁷ A Ilha do Mel é uma das trinta ilhas que compõem o litoral do Paraná. Pertence ao município de Paranaguá e é administrada pelo Instituto Ambiental do Paraná.

Secretaria de Educação para o uso dos recursos tecnológicos da seguinte forma:



QUADRO 2 - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
FONTE: a autora (2010)

Como se verifica no quadro acima, a Secretaria de Estado da Educação criou uma diretoria específica que trabalha com o planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos de tecnologias de informação e comunicação na educação básica. Para descentralizar as atividades desta diretoria, foram criadas algumas coordenações, cada uma com responsabilidades diferentes. Algumas estão mais inclinadas a atividades como a produção de materiais em suportes de vídeos, áudio ou informáticos; outras coordenações estão envolvidas a processos que abrangem aspectos pedagógicos, de mediatização, de utilização e de aceitação destes recursos.

Sobre a aceitação da TV Multimídia por parte dos professores e estudantes, o assessor da SEED informou que este recurso tecnológico foi muito bem aceito dentro da prática pedagógica da sala de aula e acredita que isso se deva pelo fato da televisão fazer parte do cotidiano das pessoas. De acordo com o entrevistado, até mesmo aqueles profissionais que apresentam mais dificuldades em utilizar a tecnologia em seu dia-a-dia estão se adequando para fazer uso, pois recorrem aos assessores das coordenações regionais de tecnologia educacional e recebem as informações necessárias.

O mesmo foi dito por uma das assessoras pedagógicas da CAUTEC:

Eles [os professores] dizem que a partir da televisão ampliou muito mais o horizonte de oportunidades que eles têm pra levar o conteúdo ao aluno. Porque ficando especificamente com o livro didático, se tem poucas imagens e estáticas... E no Portal a gente tem uma coleção de vídeos muito boa, bem didáticos, de 10-15 minutos, no máximo. O professor pode começar a aula ou terminar a aula com o vídeo, é essa facilidade... Antes levava o vídeo cassete, depois o DVD, e à disposição só tinha o filme na íntegra, com cerca de duas horas de duração, ou seja começa numa aula e ia terminar uma semana depois. Quando chegava na última parte do filme o aluno já nem lembrava qual que era a primeira [sic] (Informação verbal)¹⁸.

Partindo do ponto de vista dos entrevistados, que apontavam os benefícios que o processo de ensino-aprendizagem poderia apresentar com o uso deste recurso tecnológico, o próximo aspecto pesquisado foi a questão do uso da TV Multimídia. Quando questionados sobre o acompanhamento por parte da SEED sobre o uso deste recurso pelos professores em suas práticas docentes, os assessores não souberam informar com precisão. Apenas indicaram que havia sido feito um questionário no ano de 2008 sobre Projeto Paraná Digital¹⁹ como um todo, mas que não tiveram acesso aos dados.

Ou seja: a Secretaria de Estado de Educação não faz, até o momento, o acompanhamento de seu uso ou promove situações e projetos específicos que estimulem seu uso para potencializar a aprendizagem. Isso fica muito evidente na fala de uma da entrevistada, quando afirma que

Não temos um projeto específico para a TV. Mas muitos trabalhos dos professores dos PDEs²⁰ tem envolvido a TV Multimídia. Então, onde o professor colocou no seu projeto o trabalho com a TV Multimídia, são escolas que estão se sobressaindo [sic] (Informação verbal).

Questionadas mais uma vez sobre a possibilidade de utilizar a TV Multimídia para o desenvolvimento de projetos que integrem a mídia-educação, a assessora respondeu:

¹⁸ Entrevista fornecida para a pesquisadora pela assessora pedagógica da Coordenação de apoio ao uso de tecnologias, da Secretaria de Estado da Educação, em julho de 2009.

¹⁹ Paraná Digital é um projeto de inclusão digital das escolas públicas do Estado do Paraná que inclui dentre os meios educacionais o portal dia-a-dia educação, a TV Paulo Freire, a TV Multimídia e os laboratórios de informática.

²⁰ Programa de Desenvolvimento Educacional, estabelecido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, cujo objetivo é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática.

Nosso objetivo agora é formar todos os professores, e agora nesse segundo semestre vamos começar a pensar em outras linhas de ação. Mas nós temos experiência de professores que já utilizam a TV como monitor. A escola tem internet wireless, e ele utiliza o notebook na TV. Mas ainda nós vamos iniciar uma coisa mais avançada [sic] (Informação Verbal).

Da mesma maneira, não souberam indicar professores e/ou escolas que estivessem se destacando com o uso deste recurso.

Com relação a capacitação específica para o uso da TV Multimídia, as assessoras pedagógicas da coordenação de apoio ao uso de tecnologias, afirmam que a partir da instalação das TVs, os assessores começaram a trabalhar com os professores, primeiramente em um único momento e posteriormente em momentos mais curtos, nas escolas, através das visitas dos professores-assessores de cada núcleo regional de educação:

Teve capacitação na entrega do pen drive. Os assessores fizeram essa capacitação geral, mas o que chamamos são assessorias, que é na hora-atividade do professor ou durante o curso do Proinfo. É um curso de 40 horas. Infelizmente não se consegue atingir todos os professores, porque depende da disponibilidade de horário do professor também né. Então é um processo contínuo de muitos anos. Além disso, cada Núcleo de Educação tem uma CRTE. Cada assessor tem uma média de 10 escolas que ele atende. E ele três vezes por semana vai fazer atendimento na escola. Não quer dizer que ele vai três vezes por semana na mesma escola, mas ele tem o atendimento...pelo menos uma vez por mês ele vai passar na escola que é de responsabilidade dele, pra fazer esse trabalho com o professor. E ele vai em horários alternados, de manhã, de tarde, pra tentar pegar o maior número de professores, nem sempre no mesmo dia da semana. Essa é nossa metodologia de trabalho. Nós aqui, nossa equipe que somos em seis assessoras pedagógicas, nós fazemos visitas frequentes nas escolas, conversamos com os professores...[sic] (Informação Verbal).

Além disso, estas assessoras informaram que cada escola recebeu um manual de utilização da TV Multimídia e quando os professores necessitam de algum auxílio para converter arquivos ou salvá-los no *pen-drive* podem recorrer a este material, pois foi escrito de maneira clara e objetiva, com ilustrações e indicações passo-a-passo dos procedimentos necessários.

A entrevista realizada com os assessores pedagógicos do portal Dia a Dia Educação, responsáveis em alimentar o web-site com materiais convertidos para a TV Multimídia possibilitou compreender de que maneira tais materiais são selecionados. Um deste assessores explica:

A gente tem uma equipe disciplinar, tem um professor de cada disciplina

que faz a seleção do material. Então o que a gente leva em consideração? Se estão de acordo com as diretrizes curriculares, se são relevantes pra sala de aula, se vão ser úteis lá. Na verdade os critérios são sempre esses. Se é uma material que ta livre, porque a gente não disponibiliza material que tem o *copyright*, que detêm direitos autorais. A gente seleciona material que seja de uso livre [sic] (Informação verbal)²¹.

Detectou-se ainda que os materiais disponíveis já convertidos em linguagem apropriada para a TV Multimídia são os mesmos que já estão em outros bancos de dados para os professores, ou seja, se produz poucos materiais próprios ou específicos para esta tecnologia, conforme indica um dos entrevistados:

A grande maioria dos materiais vem da própria internet. Na verdade a gente faz uma seleção usando alguns critérios e disponibiliza. Se o professor for no *Youtube*, vai achá-lo, mas não está convertido [sic] (Informação verbal)²².

A criação e a produção de recursos gráficos para serem veiculados em mídia impressa, televisiva, web e TV Multimídia fica a cargo da coordenação de multimeios. Esta coordenação, juntamente com a TV Paulo Freire, oportuniza o desenvolvimento, a produção e a distribuição de conteúdos pedagógicos via satélite, web e multimídia, por meios de recursos midiáticos que possibilitem a veiculação da informação com finalidade educacional e pedagógica. Especificamente para a TV Multimídia, estão disponibilizados acervos fotográficos, ilustrações, algumas animações e algumas produções da TV Paulo Freire.

5.2 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES A RESPEITO DA TV MULTIMÍDIA

Para aprofundar o estudo acerca deste recurso tecnológico dentro das salas de aula e para investigar a utilização da TV Multimídia na prática docente da rede estadual de ensino, foi enviado aos professores um questionário com 13 questões fechadas e uma aberta.

O questionário aplicado aos professores se trata de um instrumento fechado, cujo resultado se mostra numericamente. De acordo com Gamboa (2000, p. 106) “na

²¹ Entrevista fornecida para a pesquisadora pela assessora pedagógica do Portal Dia-a-Dia Educação, em julho de 2009.

²² Entrevista fornecida para a pesquisadora por J.K.M, assessora pedagógica do Portal Dia-a-Dia-Educação, em julho de 2009.

pesquisa em ciências sociais, frequentemente são utilizados resultados e dados expressos em números. Porém, se interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa”.

Além disso, para Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (2004, p. 163), “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas”, ou seja, usa-se diferentes maneiras e técnicas para investigar um mesmo objeto.

Neste sentido, este instrumento possibilitou a construção de um panorama geral sobre a opinião dos professores acerca da TV Multimídia, e quando analisado junto com os demais dados, permite uma compreensão mais ampla do objeto de estudo.

O questionário aplicado, como pode ser visto no APÊNDICE 3, era composto por questões de múltipla escolha, em que os professores deveriam assinalar a alternativa que mais se aproximava de sua prática/opinião acerca do uso da TV Multimídia em suas aulas e formação continuada oferecida pela SEED para o uso deste recurso tecnológico. Convém evidenciar que em quatro das questões que compunham o questionário, o professor pesquisado deveria enumerar as alternativas apresentadas em ordem de significância.

Apresenta-se abaixo o resultado dos questionários aplicados.

Responderam ao questionário 627 professores da rede pública estadual de ensino que trabalham com as séries finais do Ensino Fundamental – 5º a 8º séries -, independente das disciplinas que lecionavam.

O perfil dos professores pesquisados foi traçado a partir das respostas dadas ao campo “Identificação” que compunha o questionário. A partir de tais respostas obteve-se os seguintes dados (para visualização detalhada ver APÊNDICE 4).

Os professores pesquisados tem entre 22 e 66 anos de idade, predominando a faixa etária que compreende entre 32 a 36 anos.

Boa parte dos professores (40%) possuem como último nível de escolaridade a pós-graduação *Latu Sensu*, em nível de Especialização. 4% concluíram a pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado.

Em relação ao tempo dedicado ao Magistério, a pesquisa indica que os profissionais variam entre 1 a 35 anos de docência, prevalecendo a faixa que compreende entre 1 a 5 anos de atividade profissional.

Especificamente sobre a TV Multimídia, o primeiro aspecto pesquisado foi a

frequência de utilização deste recurso nas práticas escolares.

Conforme se verifica no GRÁFICO 1, 39% (244) dos professores dizem utilizar a TV Multimídia dependendo do tema da aula. 28% (175) afirmam utilizar esta tecnologia frequentemente, independente do tema da aula. Dos professores pesquisados, 17% (106) indicaram que usam a TV Multimídia com pouca frequência, enquanto 10% (62) dizem utilizar raramente este recurso em suas aulas. Apenas 6% (37) indicaram não usar esta tecnologia em suas práticas docentes. 3 professores deixaram esta questão em branco.

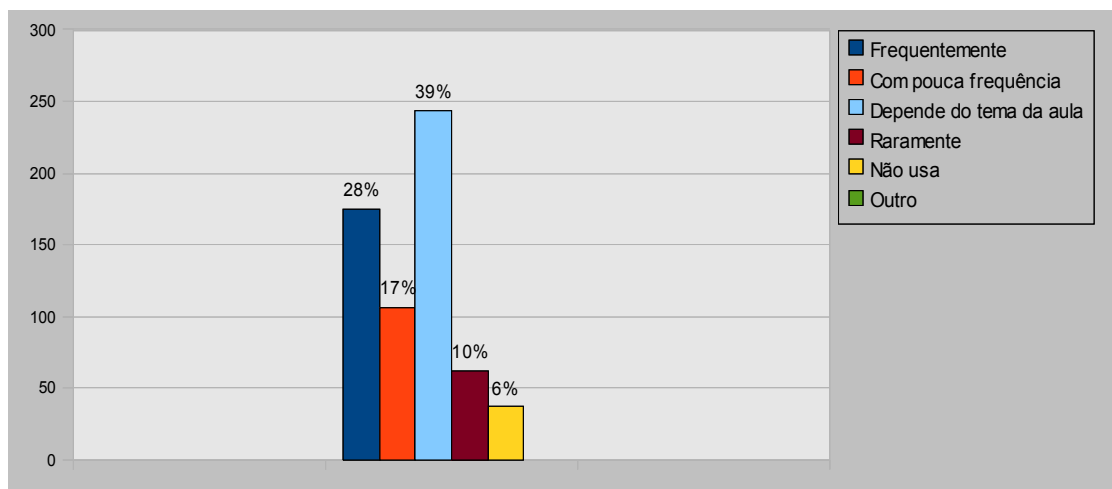


GRÁFICO 1- FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DA TV MULTIMÍDIA NA PRÁTICA DOCENTE
FONTE: a autora (2010)

A segunda questão que compunha o questionário tratava das maneiras de utilização da TV Multimídia na prática docente. Para responder, os professores deveriam enumerar de 1 a 6 as alternativas apresentadas, onde 6 seria a opção mais utilizada e 1 a menos usada. Neste caso, todas as alternativas deveriam ser enumeradas, evidenciando a significância do tipo de uso que o professor fazia deste recurso em suas aulas.

Observadas as respostas, se chega a ideia de que este novo recurso disponibilizado é mais utilizado pelos docentes para passar vídeos ilustrativos sobre o tema da aula, como pode ser verificado no GRÁFICO 2. Isso esteve presente em 43% (263) das respostas dadas aos questionários, ou seja, esta foi a quantidade de professores que enumeraram a alternativa “vídeos ilustrativos sobre o tema da aula” com o número 6 (tipo de uso mais frequente na prática do entrevistado). Outra maneira de utilização da TV Multimídia que se destacou foi “esquemas e outras

representações para reforçar os conteúdos e conceitos apresentados em aula”, elencados por 25% (156) dos professores. Em seguida aparece a “construção de conceitos e esquemas pelos alunos” para 14% (87) dos professores e “acontecimentos que passaram nos telejornais” em 7% (43) das respostas. Dos professores pesquisados, 6% (37) dizem utilizar a TV Multimídia para algum tipo de trabalho sobre “a influência da mídia sobre o pensamento das pessoas”.

Também constatou-se que a TV Multimídia é menos utilizada como premiação após bom desempenho da turma em alguma atividade, conforme escolhido por 5% (31) dos professores.

Vale acrescentar que para esta questão, 6 dos entrevistados assinalaram a alternativa “não uso” e 4 professores assinalaram a alternativa “outros”, salientando que utilizam a TV Multimídia como monitor de *notebook*.

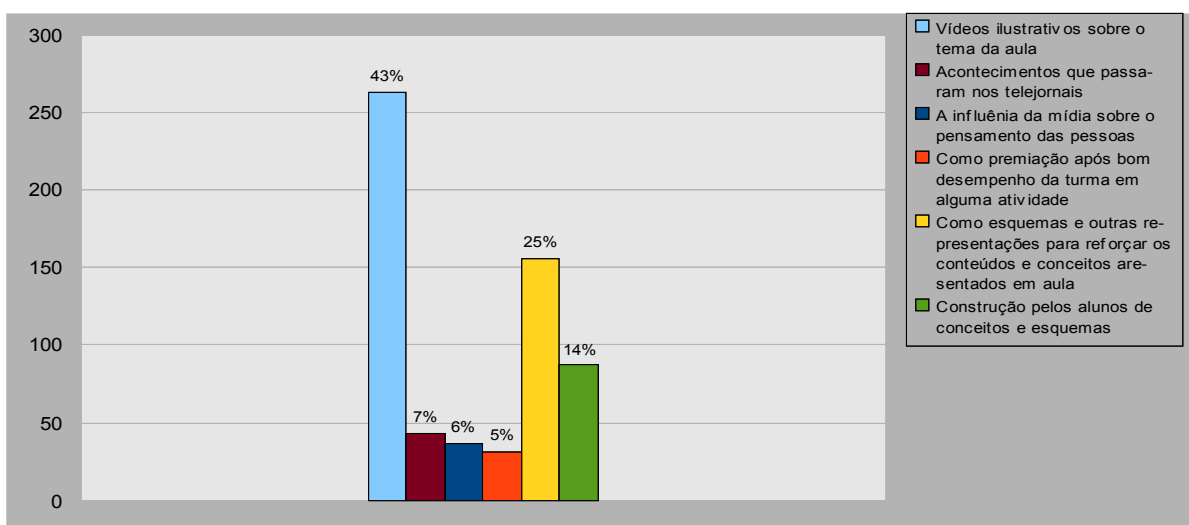


GRÁFICO 2- FORMA DE UTILIZAÇÃO DESTE RECURSO NAS AULAS
FONTE: a autora (2010)

A terceira pergunta do questionário buscava compreender qual a percepção dos professores sobre o impacto da inserção deste recurso tecnológico no processo de ensino aprendizagem. Para responder a questão, os professores deveriam enumerar de 1 a 6 as alternativas apresentadas, onde 6 seria a opção mais significativa e 1 a menos significativa. Neste caso, todas as alternativas deveriam ser enumeradas.

Como pode ser visto no GRÁFICO 3, os professores pesquisados consideram que a inserção deste meio tornou as aulas mais atrativas, elencado por 26% (163) dos professores. Para 19% (119) dos pesquisados, o uso desta tecnologia despertou o interesse dos alunos para os conteúdos trabalhados nas aulas, enquanto que 16% (100) dos docentes consideraram que a inserção da TV Multimídia facilitou a aprendizagem. 14% (87) dos professores apontam ter mudado sua maneira de trabalhar com os conteúdos escolares após a inserção deste meio dentro de sala de aula. Em contrapartida, 20% (125) responderam que a TV Multimídia é apenas mais um recurso disponível dentro da sala de aula e outros 5% (31) dizem que a presença deste meio não fez diferença em sua prática. Outros 2 professores assinalaram a alternativa “não uso”.

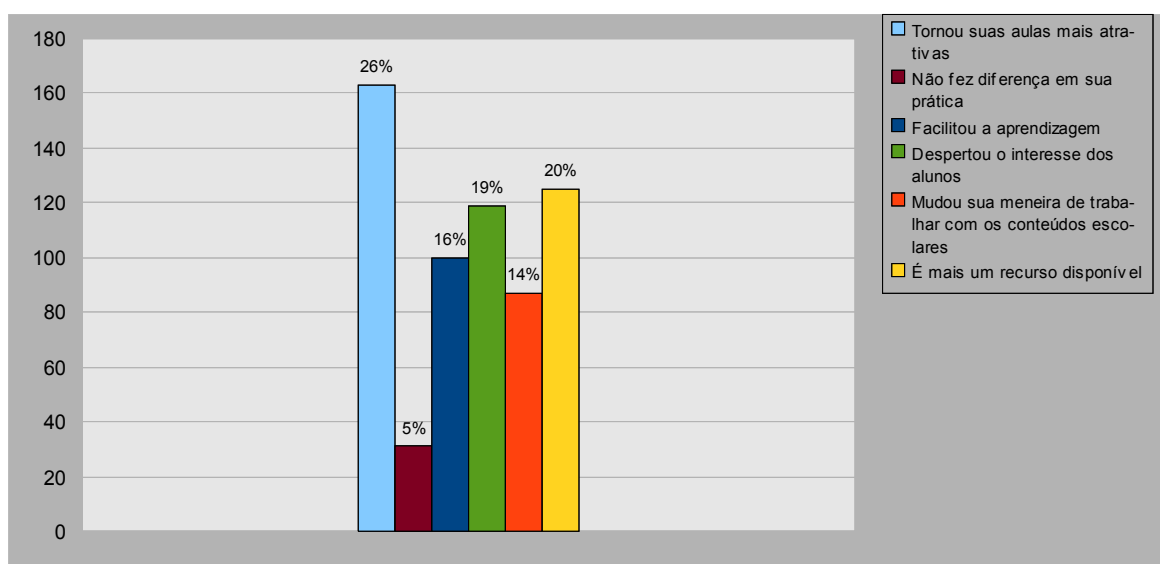


GRÁFICO 3- IMPACTO DA INSERÇÃO DESTE MEIO DENTRO DA SALA DE AULA
FONTE: a autora (2010)

A quarta questão objetivava pesquisar os aspectos que mais influenciaram o uso da TV Multimídia nas aulas. Para isso, os professores deveriam enumerar as alternativas apresentadas de 1 a 8, onde o número 8 era o aspecto mais significativo e 1 o menos significativo. Assim, todas as alternativas deveriam ser preenchidas, de acordo com o grau de importância atribuído pelo professor às alternativas.

Conforme pode ser observado no GRÁFICO 4, os aspectos que mais influenciaram o uso da TV Multimídia nas aulas, de acordo com os professores pesquisados, foi a possibilidade de inovação da prática educativa escolhido por 27% (169) dos docentes. Em seguida o aspecto “novo recurso didático disponível” aparece como 25% (156) das escolhas e a opção “inserção de tecnologia no ambiente escolar” foi eleita por 19% (119) dos entrevistados. A necessidade de inserir o meio audiovisual na rotina escolar foi assinalado por 11% (68) dos docentes. 8% (50) evidenciaram que o aspecto mais significativo é o desenvolvimento de projetos educativos que evidenciam o uso da TV Multimídia. O aspecto “curiosidade em usar o meio” aparece em 7% (43) das respostas. Antagonicamente, o aspecto que menos influenciou seu uso foi a “obrigatoriedade por parte de algum setor hierárquico”, assinalado por 1% (6) dos professores, seguido da “influência dos colegas de trabalho”, escolhido por 2% (12) dos docentes. Cumpre ressaltar que 4 professores assinalaram a opção “não uso” e que não houve frequência da opção “outro” para esta questão.

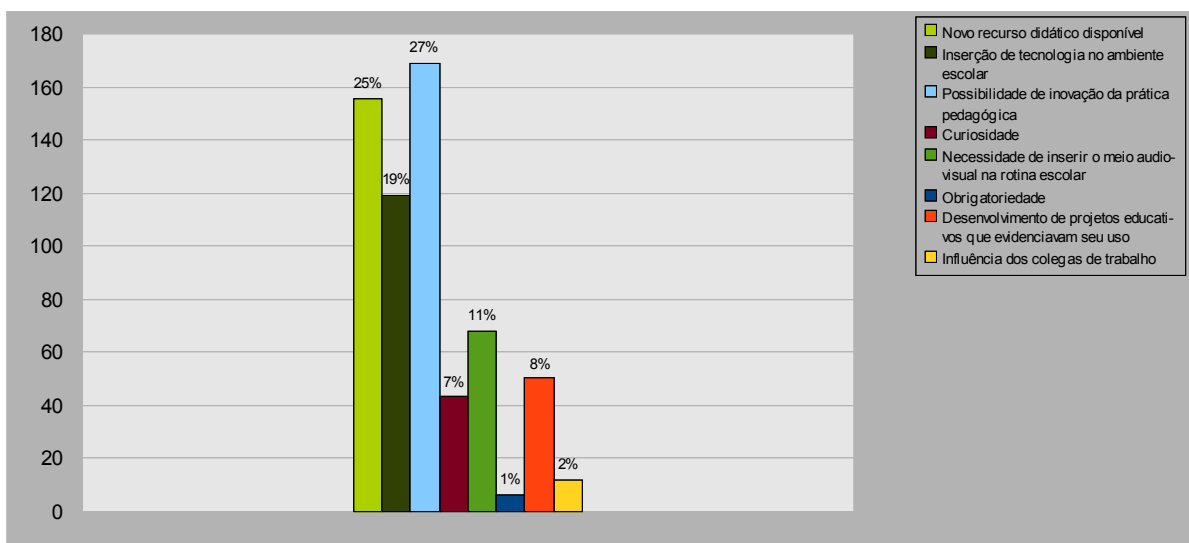


GRÁFICO 4 - ASPECTOS QUE MAIS INFLUENCIARAM O USO DA TV MULTIMÍDIA NAS AULAS
FONTE: a autora (2010)

Com a questão de número cinco do questionário, buscou-se coletar dados sobre os aspectos que mais dificultaram o uso da TV Multimídia nas aulas. Para tanto, os professores deveriam enumerar as alternativas apresentadas de 1 a 4, onde 4 era o aspecto mais significativo e 1 era o menos significativo.

Computados os dados, observa-se no GRÁFICO 5 que a maior dificuldade

enfrentada pelos professores para o uso da TV Multimídia nas aulas é o tempo insuficiente de preparo das aulas, escolhido por 43% (269) dos professores pesquisados. A falta de domínio técnico para o uso desta tecnologia foi selecionado por 28% (175) dos professores, seguido da falta de material disponível no banco de dados do site oficial da SEED para a disciplina com a qual trabalha, com 18% (112) das escolhas. Como se pode verificar, o aspecto que menos dificultou o uso deste recurso foi a falta de conhecimento metodológico por parte dos professores, pois apenas 11% (68) destacaram este aspecto como o mais significativo.

Nesta questão, 3 professores assinalaram a alternativa “outros”, e apontaram dificuldade em baixar os vídeos mais rapidamente, mau funcionamento da televisão e desinteresse dos alunos. Um professor informou não ter dificuldades em utilizar a TV Multimídia.

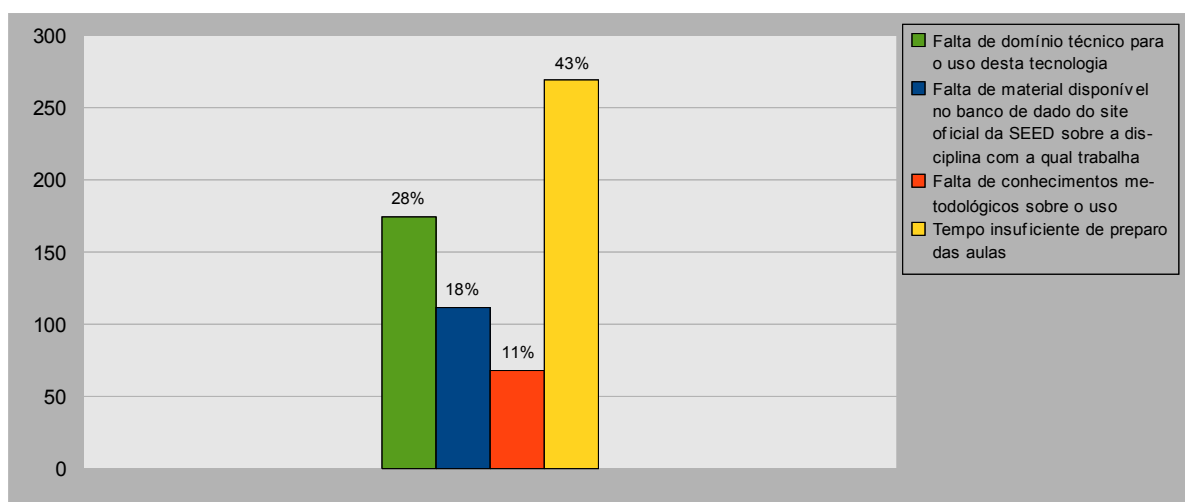


GRÁFICO 5- ASPECTOS QUE MAIS DIFICULTARAM O USO DA TV MULTIMÍDIA NAS AULAS
 FONTE: a autora (2010)

A questão de número seis procurou verificar se a Secretaria de Estado da Educação faz algum tipo de acompanhamento do uso destes equipamentos nas escolas. Para isso, os professores deveriam escolher a alternativa (única) que expressasse seu ponto de vista sobre o assunto.

O GRÁFICO 6 mostra que 40% (250) dos professores não sabem informar se há acompanhamento pedagógico-tecnológico por parte da SEED sobre o uso deste equipamento nas escolas. Outros 24% (150) afirmam que há um acompanhamento esporádico, enquanto 19% (119) acreditam que não há qualquer tipo de acompanhamento por parte da mantenedora. Em contrapartida, 14% (87) dizem que a Secretaria de Estado da Educação disponibiliza projetos a serem

desenvolvidos com o uso da TV Multimídia nas escolas, e 3% (18) apontam que são enviados relatórios regulares informando a utilização deste recurso pelos professores.

Para esta questão, 2 professores assinalaram a opção “outro” e dizem não usar este recurso tecnológico. Outro professor não respondeu a questão.

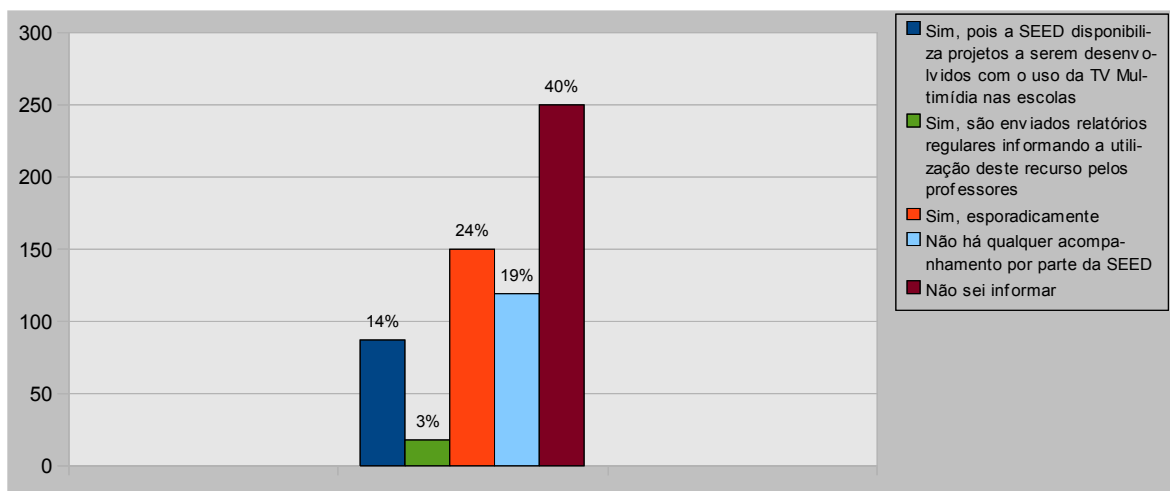


GRÁFICO 6 – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O ACOMPANHAMENTO POR PARTE DA SEED DO USO DESTE EQUIPAMENTO NAS ESCOLAS

FONTE: a autora (2010)

Com a sétima questão que compunha o questionário, se pretendeu verificar a opinião dos professores sobre a importância (ou não) da escola interagir com a linguagem audiovisual. Os professores deveriam assinalar a alternativa que representava sua opinião sobre o assunto. A partir do GRÁFICO 7 constata-se que 95% (595) dos pesquisados consideram importante esta interação, enquanto 3% (18) afirmam não ter opinião formada a este respeito. 2% (12) dos professores se dizem indiferentes a este assunto. Nenhum professor assinalou a alternativa “não considero importante”.

Para esta questão, dois professores escolheram a opção “outro” e dizem não usar a TV Multimídia.

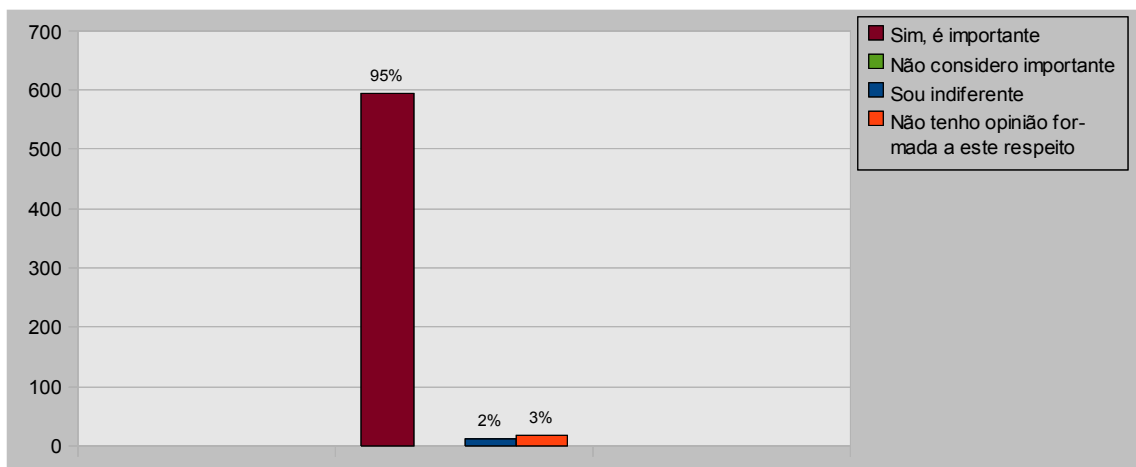


GRÁFICO 7 – OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA INTERAGIR COM A LINGUAGEM AUDIOVISUAL

FONTE: a autora (2010)

A questão de número oito do questionário objetivava coletar informações sobre o conhecimento dos professores acerca da proposta da Educomunicação. Nesta pergunta os entrevistados deveriam escolher a alternativa que melhor representava o nível de conhecimento sobre o assunto. Como se observa no GRÁFICO 8, 50% (313) dos professores nunca ouviram dizer sobre a proposta de Educomunicação. 34% (213) afirmam que já ouviram dizer mas não sabem ao certo do que se trata. Em contrapartida, 14% (87) dizem saber do que se trata e 2% (12) apontam ter um vasto conhecimento a respeito.

Para esta questão, 2 entrevistados assinalaram a opção “outros”. Um deles afirma que “trata-se de uma proposta futurista”, enquanto o outro define a Educomunicação como a “mistura da Educação com a Comunicação”.

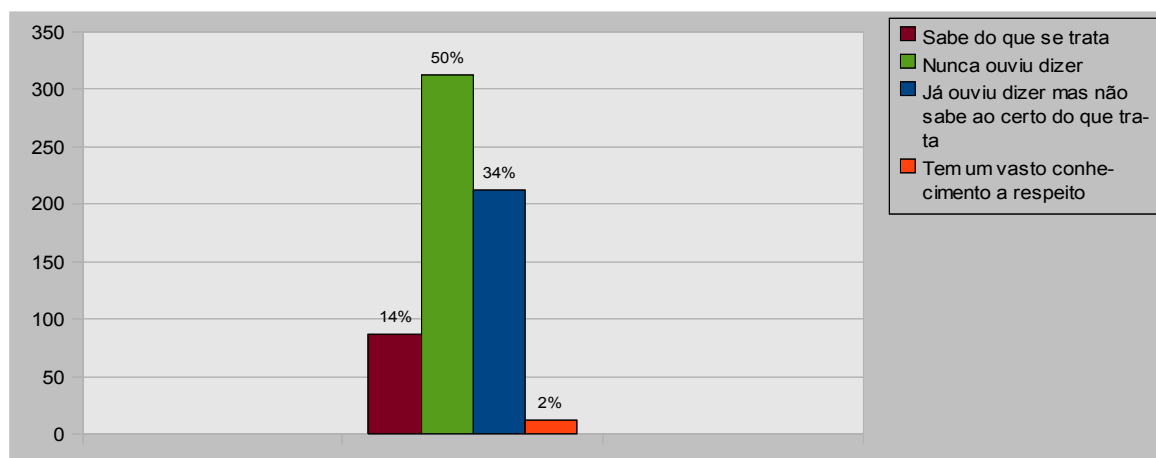


GRÁFICO 8 - CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE A PROPOSTA DE EDUCOMUNICAÇÃO

FONTE: a autora (2010)

As próximas questões que compunham o questionário estavam relacionadas ao processo de formação continuada para o uso da TV Multimídia ofertada pela Secretaria de Estado da Educação. Todas elas deveriam ser respondidas assinalando somente uma das opções apresentadas.

A primeira questão relacionada a formação continuada buscava coletar informações a respeito da opinião dos professores sobre suas capacidades para utilizar a TV Multimídia em suas práticas diárias de sala de aula. Conforme se pode verificar no GRÁFICO 9, 61% (382) dos professores pesquisados se consideram razoavelmente capacitados para utilizar este recurso, seguidos por 23% (144) que se consideram totalmente capacitados. Apenas 16% (100) julgam não estarem capacitados para o uso desta tecnologia. Um professor não respondeu a questão.

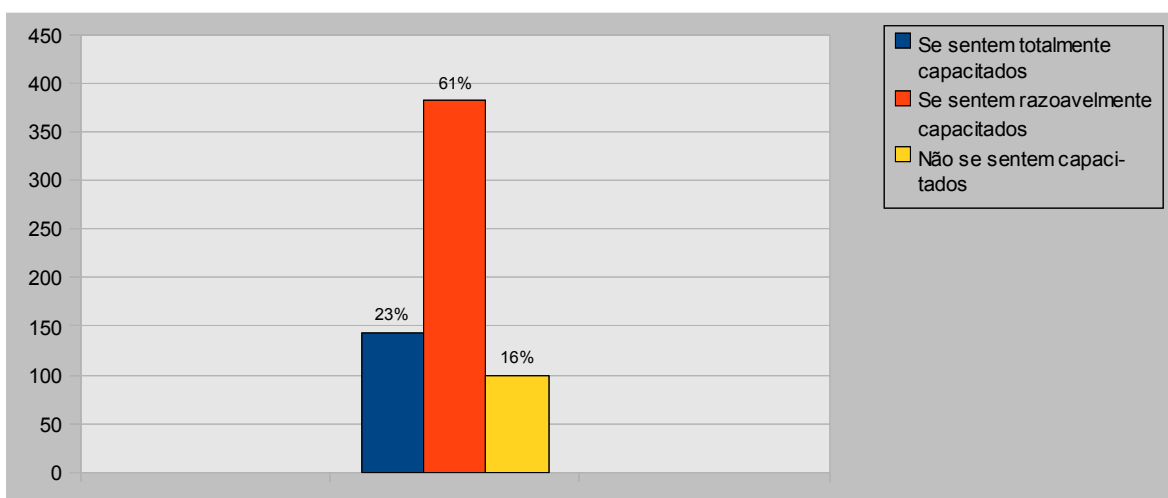


GRÁFICO 9 – OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE SUAS COMPETÊNCIAS PARA UTILIZAR A TV MULTIMÍDIA

FONTE: a autora (2010)

A segunda questão referente ao processo de formação continuada investigava se os professores haviam recebido algum tipo de capacitação profissional específica para o uso da TV Multimídia por parte da Secretaria de Estado da Educação. Como pode ser visto no GRÁFICO 10, 57% (357) dos professores pesquisados afirmam ter recebido somente capacitação inicial da SEED, no momento da implantação deste recurso nas escolas. 6% (37) dizem receber capacitações frequentes da mantenedora. Antagonicamente, 26% (163) dos professores dizem não ter recebido nenhum tipo de capacitação específica para o uso da TV Multimídia e 11% (68) afirmam ter procurado por conta própria cursos que subsidiassem a prática educativa.

Para esta questão, 2 professores marcaram a alternativa “outros”. Destes, um relatou que procuraram aprender por conta própria e que os colegas de trabalho ajudaram/ensinaram a trabalhar com a TV Multimídia. O outro indicou que leu apenas o manual oferecido pela SEED e que achou informações sobre seu uso no *site* da Secretaria de Estado da Educação.

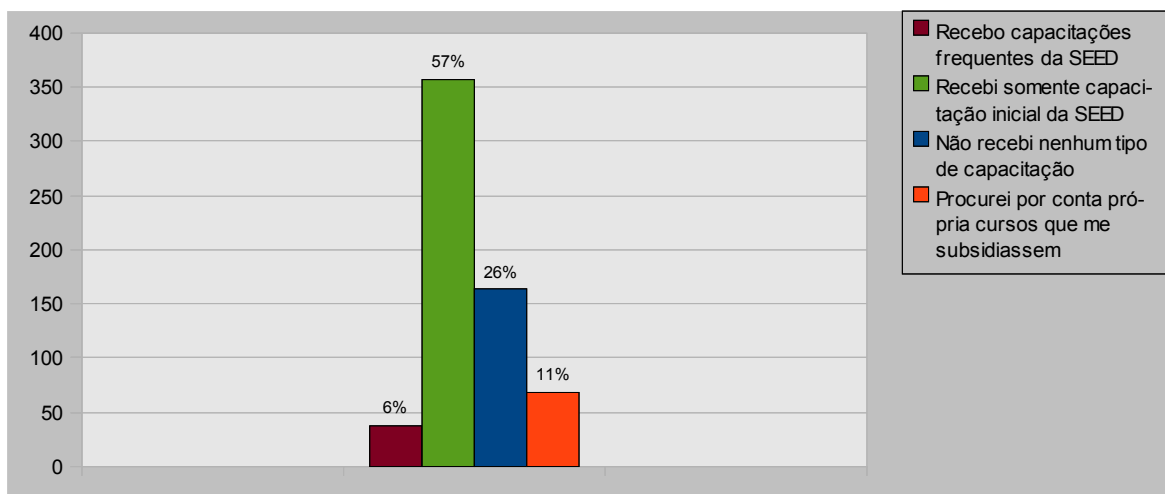


GRÁFICO 10 – OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL OFERTADA PARA O USO ESPECÍFICO DA TV MULTIMÍDIA
FONTE: a autora (2010)

Quando questionados sobre a carga-horária da capacitação ofertada pela SEED, se verifica no GRÁFICO 11 que para 48% (300) dos professores a carga horária foi considerada insuficiente. Para 41% (257) dos pesquisados a carga-horária destinada a capacitação profissional foi considerada razoável e 11% (68) consideraram a carga-horária ofertada suficiente.

Nesta questão, 2 professores optaram pela alternativa “outro” e dizem que não receberam qualquer tipo de capacitação.

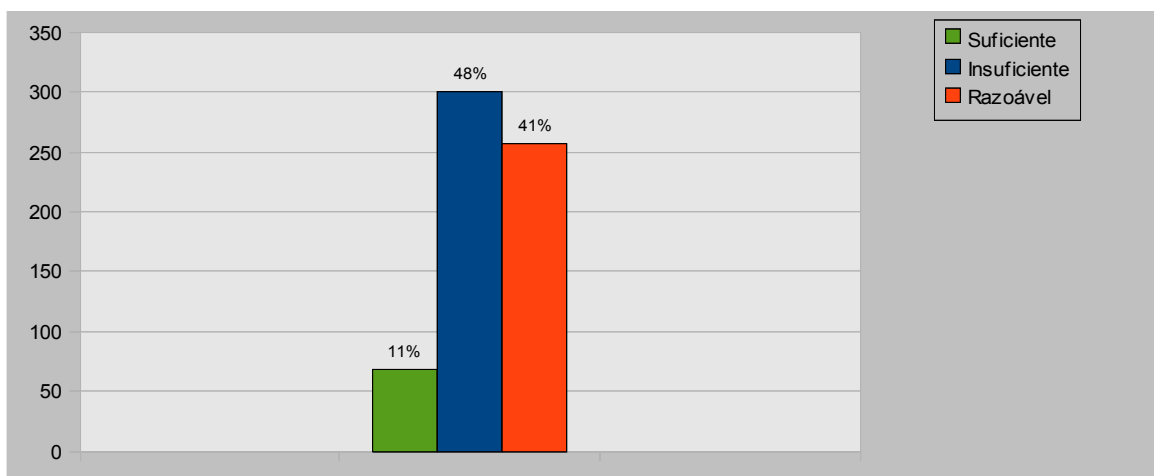


GRÁFICO 11 – OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A CARGA-HORÁRIA DA CAPACITAÇÃO RECEBIDA

FONTE: a autora (2010)

A penúltima questão fechada do questionário tinha por objetivo verificar os aspectos que abrangiam a capacitação profissional oferecida pela SEED para o uso da TV Multimídia. Como verificado no GRÁFICO 12, 59% (369) dos professores afirmam que a (s) capacitação (ões) profissional oferecida pela Secretaria de Estado da Educação abrangia o caráter técnico do uso do meio. Para 11% (68) dos docentes, este (s) momento (s) de capacitação abrangia o caráter metodológico do uso do meio. Para 30% (188) a (s) capacitação (ões) mesclava o caráter técnico e metodológico.

Para esta questão, 2 professores assinalaram a opção “outro”, afirmando que não receberam capacitação profissional.

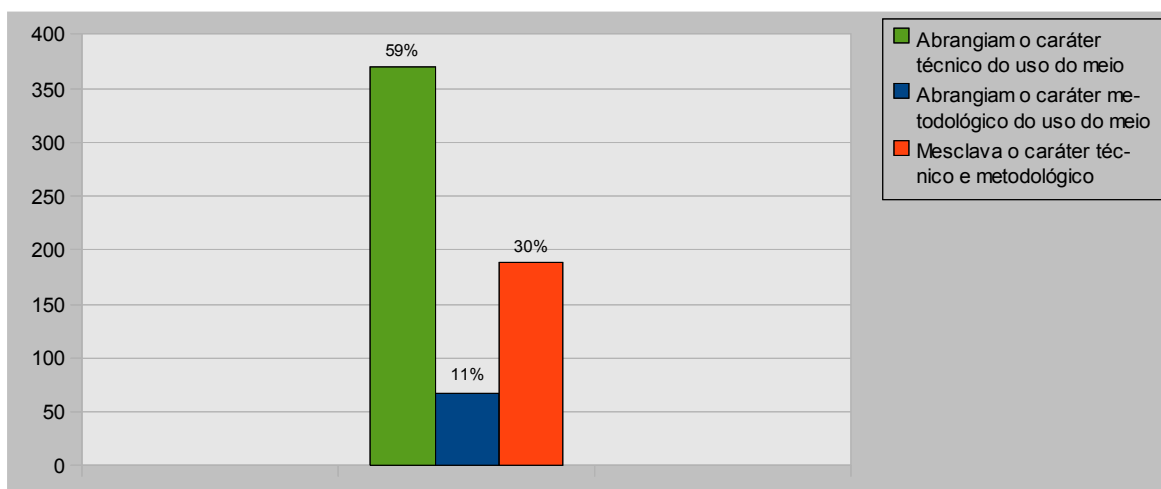


GRÁFICO 12 – OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS ASPECTOS QUE ABRANGIAM A CAPACITAÇÃO OFERECIDA PELA SEED PARA O USO DA TV MULTIMÍDIA

FONTE: a autora (2010)

A última questão fechada que fazia parte do questionário tinha o intuito de coletar a opinião dos professores sobre a necessidade de receber outras capacitações por parte da SEED para o uso da TV Multimídia em sala de aula. Conforme pode ser verificado no GRÁFICO 13, 29% (181) dos professores afirmam necessitar de outros momentos de capacitação profissional para o uso da TV Multimídia, principalmente abrangendo o caráter técnico do uso do meio. Já 22% (137) dos entrevistados gostariam de receber capacitações profissionais que abrangesse o caráter metodológico do uso. Outros 39% (244) sentem necessidade de momentos de capacitação que mesquem o caráter técnico e metodológico. Apenas 10% (62) dizem que não necessitam de mais momentos de capacitação para o uso deste recurso em sala de aula. Vale salientar que 3 professores não responderam a questão.

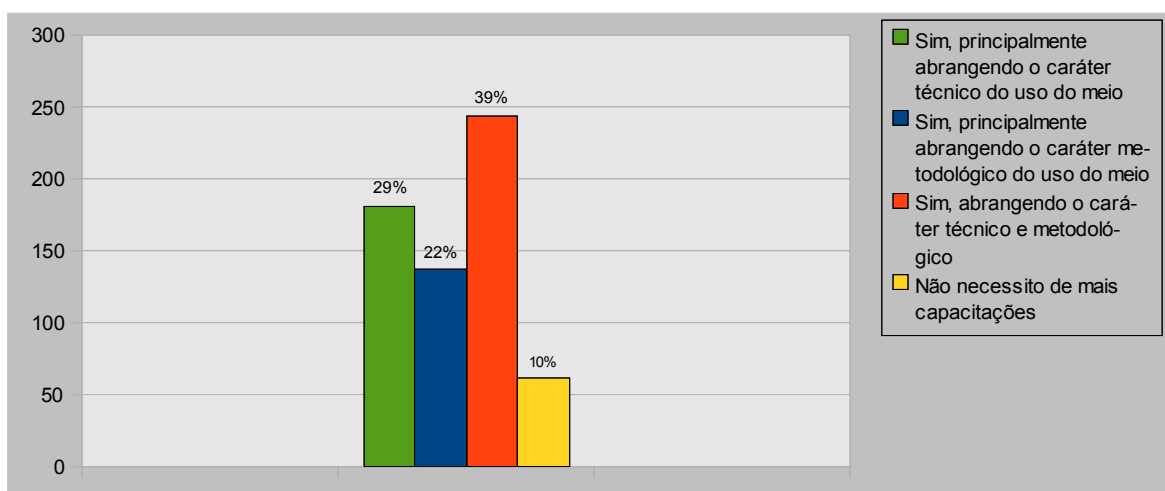


GRÁFICO 13 – OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A NECESSIDADE DE RECEBER OUTRAS CAPACITAÇÕES PARA O USO DESTES RECURSOS EM SALA DE AULA

FONTE: a autora (2010)

O conteúdo expresso na questão aberta do questionário aplicado aos professores e o tratamento dado a estas manifestações serão descritos em subitem específico, a seguir.

5.2.1 Os dizeres dos professores

A questão destinada a “Outras informações” que compunha o questionário, tinha como intuito garantir um espaço para as manifestações/ opiniões/ informações voluntárias dos professores acerca do objeto de estudo. Responderam a esta questão 50 professores, que se manifestaram sobre diferentes aspectos.

Para tratar estes dados, se optou pela análise de conteúdo, que pode ser descrita como “um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (BARDIN, 2002, p. 38). Em outras palavras, se pode dizer que é uma forma de compreender textos (sejam eles escritos, falados, imagens, desenhos) além de seus significados imediatos, percebidos a partir de uma decodificação superficial.

Neste processo de análise, Lüdke e André (1986) consideram que é primordial a superação daquilo que está evidente no material, buscando o aprofundamento e revelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas propositadamente ocultados. Para estas autoras,

[...] no processo de decodificação das mensagens o receptor utiliza não só o conhecimento formal lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições. O reconhecimento desse caráter subjetivo da análise é fundamental para que possam ser tomadas medidas específicas e utilizados procedimentos adequados ao seu controle (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.41).

Partindo destes pressupostos, a sistematização dos dados foi realizada da seguinte maneira: primeiramente as respostas dadas à questão denominada “Outras Informações” foram transcritas para o editor de texto *Word* e posteriormente se realizou uma leitura flutuante sobre todo o conteúdo. Para Bardin (2002), a leitura flutuante consiste em estabelecer um primeiro contato com os documentos que serão analisados, se deixando invadir por impressões e orientações.

A partir daí, as 50 respostas foram lidas individualmente e agrupadas pelos principais temas encontrados. São eles: aspectos positivos e negativos do uso da TV Multimídia em sala de aula, manutenção dos equipamentos, aspectos que faltaram na capacitação profissional ofertada pela SEED, carga horária destinada à

capacitação profissional, facilidades e dificuldades encontradas na interface entre a TV Multimídia e outras mídias/formatos, expectativas quanto a interface TV Multimídia e outras mídias/ferramentas.

Por meio das recorrências, tais temas foram agrupados constituindo dessa forma as categorias para a análise. Para Bardin (2002, p. 117) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

De acordo com esta autora, a categorização pode ser feita a partir de quatro critérios, a saber: semântico ou temático (classificados por temas afins), sintático (classificados por verbos e adjetivos), léxico (classificados por classificação das palavras segundo o seu sentido) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Especificamente nesta pesquisa, a categorização foi feita a partir de temáticas, como pode ser visto no QUADRO 3. Vale salientar que para preservar a identidade dos professores que se manifestaram, seus nomes foram ocultados sendo colocados em seu lugar as letras PROF (Professor) e cada resposta foi catalogada numericamente em ordem sequencial, por exemplo: PROF1, PROF2, PROF3 e assim sucessivamente.

CATEGORIAS	TEMAS AGRUPADOS	RECORRÊNCIA
<i>Uso do equipamento em sala de aula</i>	✓ Aspectos positivos do uso	7
	✓ Aspectos negativos do uso	9
	✓ Manutenção dos equipamentos	7
<i>Capacitação profissional</i>	✓ Aspectos positivos	2
	✓ Aspectos negativos	6
	✓ Carga horária destinada	5
	✓ Expectativas de capacitação	4
<i>Interface entre a TV Multimídia e outras mídias/formatos</i>	✓ Dificuldades encontradas	5
	✓ Facilidades encontradas	2
	✓ Expectativas quanto a interface	3

QUADRO 3 - CATEGORIZAÇÃO TEMÁTICA DAS RESPOSTAS APRESENTADAS NO ESPAÇO DESTINADO A MANIFESTAÇÕES VOLUNTÁRIAS DOS PROFESSORES SOBRE A TV MULTIMÍDIA

FONTE: a autora (2010)

Como pode ser visto no quadro acima, os temas agrupados deram origem à

três categorias, que tem em seus temas agrupados as manifestações e opiniões tecidas pelos professores, seguido do número de recorrências que apareceram nas respostas.

A partir destas categorizações é que o conteúdo de tais respostas foram analisados, como pode ser visto no capítulo a seguir.

6 A TV MULTIMÍDIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Neste capítulo serão tecidas algumas reflexões a partir das respostas extraídas dos questionários sobre a inserção da TV Multimídia nas escolas públicas do estado do Paraná.

Na realidade, este capítulo apresentará a interpretação dos dados outrora sistematizados, já que “a interpretação consiste na atribuição de significado aos dados reduzidos e organizados através da formulação de relações” (LESSARD-HÉRBERT, 2005, p. 98).

Para Miles e Huberman citados por Lessard-Hérbert *et al* (2005, p. 197) este momento “trata de extrair significados a partir de uma apresentação-síntese dos dados – pondo em evidência ocorrências regulares, esquemas, explicações, configurações possíveis, tendências causais e proposições”. Assim, os dados produzidos e tratados serão analisados à luz do arcabouço teórico que compõe todo o capítulo 2 desta dissertação.

Para iniciar convém refletir sobre o modo de inserção da TV Multimídia no ambiente escolar.

Conforme dito pelo assessor da DITEC em entrevista à pesquisadora (descrita na secção 5.1), este recurso foi pensado com o objetivo de levar à sala de aula sons, imagens, vídeos, animações e áudios. Esta iniciativa é muito interessante, partindo do ponto de vista que atualmente as tecnologias midiáticas se inscrevem na maioria das atividades humanas e sociais e os alunos chegam à escola carregados de informações oriundas destes meios.

O que pode ser percebido com os dados coletados, no entanto, é que o processo de inserção deste equipamento nas escolas se deu de maneira verticalizada, ou seja, sem a participação dos professores ou dos envolvidos nos processos educativos (como os pedagogos e diretores escolares) para discutir e entender as potencialidades pedagógicas deste novo recurso midiático antes dele adentrar as escolas. Para Sancho (2006), se por um lado, a iniciativa de se pensar e proporcionar um ambiente de aprendizagem rico em tecnologias midiáticas é uma tendência necessária nos dias de hoje, por outro lado a inserção destas tecnologias merecem planejamento quanto às necessidades de formação e condições de

trabalho.

Sancho (2006) afirma que a inserção de recursos midiáticos no interior das instituições escolares requer o envolvimento de todas as pessoas que fazem parte do processo pedagógico: professores, pedagogos, diretores, alunos e funcionários em geral. Para ela, não faz sentido disponibilizar um recurso midiático sem o intuito de provocar mudanças no processo de ensino-aprendizagem. É necessário um trabalho coletivo entre todos os agentes envolvidos. Por isso a proposta de implantação não deve ser feita sem a participação da comunidade escolar, para que não corra o risco de se tornar apenas um recurso a mais ou favoreça situações que desestimulem seu uso.

Sancho (2006) ainda alerta que a utilização de novos meios na escola deve ser resultado de um sistema de ajudas que respondam às iniciativas dos professores e não de uma imposição administrativa. Nas palavras da autora:

[...] os docentes costumam implementar com dificuldade as ideias alheias, a não ser que as façam suas. Deste modo, no caso da utilização das TIC, como em qualquer inovação que queira ultrapassar a superfície das práticas pedagógicas, parece mais efetivo fomentar e apoiar as iniciativas dos professores do que impor as visões da direção ou da administração (SANCHO, 2006, p. 29).

Da mesma maneira, é importante o estabelecimento de um sistema articulado entre a direção, os professores e os alunos para uso e acesso a esta nova ferramenta para que a comunidade educativa como um todo se beneficie da TV Multimídia e a use paulatinamente nos processos de ensino e aprendizagem e não se configure como “preciosidade intocável” dentro do ambiente escolar.

Comentado sobre o processo de inserção desta mídia nas salas de aula, convém refletir sobre a frequência e as maneiras de sua utilização por parte dos professores, configurando a categoria “Uso do equipamento em sala de aula”.

Após a inserção da TV Multimídia nas salas de aula, o que os dados coletados apontam é que sua utilização depende do tema da aula que o professor planejou, conforme pode ser visto no GRÁFICO 1 – *Frequência de utilização da TV Multimídia em sala de aula*. Isso mostra que apesar da boa aceitação deste recurso midiático por grande parte dos professores, os docentes não a incluíram de maneira significativa em sua prática, pois não se sentem seguros para utilizá-la frequentemente, salvo quando o tema/assunto da aula seja convidativo.

Aliás, ao investigar o tipo de uso que os professores fazem da TV Multimídia em sala de aula, se constatou que boa parte dos professores pesquisados (42%) a utilizam para passar filmes ilustrativos sobre o tema/assunto da aula, conforme demonstra o GRÁFICO 2- *Forma de utilização deste recurso nas aulas*. Estes dados revelam que dependendo do tema da aula que o professor planejou e dos filmes ilustrativos disponíveis sobre tal assunto, o professor utilizará a TV Multimídia para ilustrar e/ou reforçar os conteúdos trabalhados.

Conforme indica Sancho (2006), a incorporação de novos recursos midiáticos no fazer diário do professor é um tanto complexa e articulada com diversas variáveis, como falta de estímulos para sua utilização, falta de domínios técnicos e metodológicos e mesmo a maneira como estes recursos adentram as salas de aula. Todavia, a autora afirma que seria um tanto mais fácil se sua utilização estivesse vinculada a um projeto coletivo da escola, integrando-se em todos os aspectos do currículo. Assim cada docente poderia compartilhar suas experiências e angústias, explorando e criando novas maneiras de utilizá-la.

De acordo com Brito e Purificação (2003), quando o professor trabalha com filmes, pode planejar a aula de duas maneiras: aula em função do filme, na qual se utiliza um filme já preparado, que conseqüentemente, não teve sua realização voltada para o alcance dos objetivos específicos da aula em que será utilizado; ou filme em função da aula na qual o filme é realizado, tendo em vista os objetivos específicos da aula.

O que se observa nas respostas dadas ao questionário é que os professores planejam a utilização de tais filmes em função da aula, alternando suas formas de utilização entre videolição, programa motivador e videoapoio, conforme explicitado por Ferrés (1996)²³.

Um dos aspectos ressaltados por Brito e Purificação (2003) é a necessidade do professor escolher e assistir antecipadamente ao filme que irá utilizar com seus alunos, planejando as estratégias de desenvolvimento da aula, de motivação e, principalmente, deixar os alunos assistirem ao filme sem preocupações em anotar partes e passagens para serem cobradas depois em forma de relatórios.

Kenski (1996) também chama a atenção para a necessidade de planejamento, quando afirma que com o mesmo cuidado que o professor planeja

²³ A distinção entre estas três maneiras de uso são explicitadas na secção 3.4.1 “A televisão na escola” desta dissertação.

sua aula e seleciona os textos e autores mais adequados para serem lidos, também devem selecionar previamente os programas e os vídeos apropriados para explorá-los didaticamente em sala de aula. De acordo com esta autora:

[...] como ferramentas auxiliares do professor, estes recursos não funcionam por si sós. É preciso que o professor, ao utilizá-los, informe aos seus alunos alguns aspectos que situem o que vai ser visto no contexto do que está sendo trabalhado em sala de aula. É preciso também que a exibição do vídeo seja enriquecida com atividades orientadas, definidas previamente, complementadas com conversas e discussões amplas sobre o tema do programa, após sua apresentação (KENSKI, 1996, p. 136).

A autora também salienta que a utilização da TV e do vídeo na sala de aula não pode ser a de ganhar tempo ou a de preencher espaços vazios em virtude da ausência do professor ou sem um objetivo pedagógico definido previamente.

O que os dados da pesquisa também indicam em relação às maneiras de uso da TV Multimídia é que poucos professores a utilizam para algum tipo de trabalho na perspectiva de educar *na* televisão (FERRÉS, 1996), ou seja, transformar o meio em objeto de estudo para uma aprendizagem de leitura crítica dos programas, pois apenas 6% dos professores entrevistados assinalaram a resposta “a influência da mídia no pensamento das pessoas” como forma de utilização do meio, como pode ser visto no GRÁFICO 2 – *Formas de utilização deste recurso nas aulas*.

Esta constatação indica, como afirma Orofino (2005), que a escola subestima sua condição de mediadora, relegando ao espontaneísmo do dia-a-dia a produção dos sentidos sobre os produtos midiáticos que os estudantes consomem diariamente.

Para Orofino (2005), o convívio diário dentro do espaço escolar contribui para interferir no debate social sobre a mídia e por isso a escola não pode ficar alheia à sua responsabilidade de mediação. Nas palavras da autora:

O que precisamos, enquanto educadores críticos, é assumir a responsabilidade institucional da escola nestas mediações, isto é: intensificando as possibilidades de ressemantização, diálogo, debate e resposta sobre o que os alunos e alunas recebem na mídia nossa de todo dia. E, ao propor modos de resposta, estar assumindo também o seu papel na produção de conhecimento sobre a mediação tecnológica (OROFINO, 2005, p. 66).

Baccega (2001) reitera a necessidade de a escola introduzir um processo de

leitura e análise crítica dos meios, pois a partir deste trabalho os estudantes seriam capazes de entendê-los bem e percorrer adequadamente o caminho que vai do mundo que nos entregam pronto, editado, ao pleno exercício da cidadania. Para ela,

Se o mundo a que temos acesso é este, o editado, é nele, com ele e para ele que se impõe construir a cidadania. O desafio, então, é como trabalhar este mundo editado, presente no cotidiano, que penetra arditamente em nossas decisões e que, pela persuasão que o caracteriza, assume o lugar de verdade única (BACCEGA, 2001, p. 10).

Como salientado pelas autoras acima citadas, a escola enquanto espaço de formação e de mediação tem um grande desafio em relação à mídia, pois se ela é produtora de discursos diversos, cabe a escola problematizá-los e revelá-los em suas múltiplas discursividades, favorecendo as aprendizagens necessárias para o exercício da cidadania.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa diz respeito ao impacto da inserção deste meio nas práticas de sala de aula. Os professores indicam que a utilização deste meio tornou as aulas mais atrativas, como se pode verificar no GRÁFICO 3 – *Impacto da inserção deste meio dentro da sala de aula*, em que se obtém que para 26% dos professores entrevistados este recurso fez com que a prática de sala de aula fosse incrementada com o audiovisual. Isso também fica muito transparente nas opiniões escritas dos professores:

“Achei ótimo este recurso para enriquecer as aulas e tentar despertar o interesse dos alunos, aumentando a aprendizagem” (PROF14).

“Como professora de Ciências e Biologia, a TV *Pendrive* auxilia muito, afinal são disciplinas que exigem ilustrações e esquemas” (PROF17).

“A TV Multimídia ajudou muito em minhas aulas, pois as aulas ganharam outra dinâmica e ficaram muito mais atrativas” (PROF19).

“Foi um avanço muito importante para a educação, pois proporciona aulas mais interessantes” (PROF31).

Estas citações revelam que quando há o estudo, a experimentação (direta ou indireta) e a exploração da informação, em qualquer das áreas do currículo escolar, a tendência é que se melhore a motivação, o rendimento e as capacidades cognitivas dos estudantes.

Sobre isso, Sancho (2006) afirma que:

Para quem considera que o problema da aprendizagem reside na expressividade e na diversificação dos códigos utilizados para representar a informação nos meios de ensino, a facilidade de integrar textos, gráficos e linguagem audiovisual e pictória proporcionada pelos sistemas multimídia vem a ser a resposta para os problemas de motivação e rendimento dos alunos (e inclusive dos professores) (SANCHO, 2006, p. 21).

Conforme destacado pela autora, é sabido que os estudantes crescem cercados de recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados. Quando tais recursos adentram a sala de aula em uma proposta pedagógica crítica e criativa, poderão proporcionar aprendizagens relacionadas às experiências vividas e de apreensão do mundo social e natural em que vivemos.

A propósito, Braga e Calazans (2001) explicam que provavelmente o grande entusiasmo com a interatividade midiática se justifica pela relação que pode ser feita desta, em modo de simulação, com as experiências da realidade, uma vez que “[...] ativa processos correlatos de operatividade, ensaio e erro, construção, experimentação e, portanto, apreensão [...]” (BRAGA E CALAZANS, 2001, p. 105). Efetivamente uma nova porta parece se abrir à aprendizagem, uma vez que a hipermídia permite simular e disponibilizar uma grande variedade de situações.

Complementarmente, as respostas indicam que os aspectos que mais influenciaram o uso da TV Multimídia na prática educativa foi a possibilidade de inovação pedagógica, como pode ser visto no GRÁFICO 4 – *Aspectos que mais influenciaram o uso da TV Multimídia nas aulas*, em que 27% dos professores entrevistados afirmam ter inovado os modos de planejar e executar suas aulas com a inserção deste meio. Este dado numérico também foi representado no espaço “Outras Informações” do questionário:

Eu aprovei, amei e uso muito, de várias formas. Com a TV [Multimídia] posso trazer novidades para a sala de aula (PROF23).

Acredito ser muito importante o uso da tecnologia como um recurso a mais no aprendizado, pois com ela podemos preparar aulas diferenciadas (PROF33).

Acredito ser muito importante o uso da tecnologia em sala de aula porque proporciona momentos mais próximos entre alunos e professores (PROF35).

De acordo com Brito e Purificação (2003), as tecnologias audiovisuais

possibilitam a inovação da prática pedagógica, uma vez que favorecem a seleção, a articulação e a troca de informações. Além disso, estas mídias estão mais próximas das linguagens dos jovens e isto aproxima “o mundo da escola” e o “mundo fora da escola”.

Soares (1999, p. 37) explica que as novas tecnologias (e em nosso caso, a TV Multimídia) abrem ao educador um novo universo de possibilidades. Para ele, “o conceito de ‘novo’ reside na possibilidade de constante renovação que certas tecnologias engendram, unidas à grande capacidade de armazenamento de dados e à possibilidade de manipulação imediata”.

Assim, estas tecnologias reúnem instrumentos de apresentação visual e sonora que promovem novas relações com as fontes do saber.

Todavia, Brito e Purificação (2003) afirmam que o simples uso das tecnologias educacionais não assegura uma inovação ou renovação do processo educativo, tampouco a eficiência do processo ensino-aprendizagem, principalmente se a forma deste uso se limitar a tentativas de introdução da novidade sem um compromisso do professor que a utiliza.

Com esta afirmação, Brito e Purificação (2003) alertam para o fato de que:

[...] quando uma inovação surge no horizonte dos educadores, observa-se em alguns, deslumbamento em função das possibilidades aventadas por essas inovações e, em outros, ceticismo crônico provocado quer pela decepção que professores, diretores e técnicos em educação vêm acumulando com as políticas e propostas de inovações educacionais mal implementadas ou descontinuadas pelos sucessivos governos, quer pela acomodação natural que temos a nossas funções e pelo incômodo que inovações podem provocar, na medida em que estas exigem alterações de comportamentos e uso de espaços e tempos já bem cristalizados (GATTI, 1993 *apud* BRITO E PURIFICAÇÃO, 2003, p. 14).

Assim, os educadores ao incorporem esta mídia em sua prática precisam olhá-la no sentido de melhoria no processo ensino-aprendizagem e de aproximação entre as mídias (e suas linguagens, mensagens, imagens, discursividades) e a prática escolar.

Se por um lado, os professores viram suas práticas pedagógicas se inovarem com a inserção da TV Multimídia nas salas de aula, por outro lado várias foram as dificuldades encontradas pelo professor para seu uso. Conforme se evidenciou na pesquisa, o aspecto que mais dificultou o uso da TV Multimídia foi o fato do tempo de preparo das aulas ser considerado insuficiente para 43% dos

professores entrevistados, como pode ser visto no GRÁFICO 5 – *Aspectos que mais dificultaram o uso da TV Multimídia nas aulas*. Isto também ficou muito evidente nas opiniões escritas pelos professores:

“Nossa hora-atividade é insuficiente para preparar aulas com o uso da TV Multimídia” (PROF34).

“Necessidade de mais tempo para preparar aulas com o uso da TV [Multimídia]” (PROF36).

“A preparação das aulas utilizando este recurso demanda muito tempo e conhecimento tecnológico” (PROF9).

“Minha maior dificuldade para usar a TV Multimídia está na falta de tempo para preparar as aulas, pois temos que procurar os materiais e convertê-los” (PROF40).

Como visto, os dados apontam que a carga-horária foi considerada insuficiente pelos professores para a preparação das aulas, dificultando o uso da TV Multimídia. Apesar de ser uma questão institucional e administrativa, merece atenção por refletir em seu (não) uso. Como explicam Brito e Purificação (2003) e Napolitano (2003), o planejamento é um período fundamental para os professores que queiram trabalhar com os audiovisuais dentro de sala de aula. Tanto para a seleção e a preparação das atividades em si, quanto para a preparação do próprio professor, com leituras específicas sobre o uso destes meios dentro de sala de aula.

Reduzindo seu tempo de preparo das aulas, reduz-se também a qualidade de suas aulas, já que o professor acaba repetindo somente aquilo que aprendeu, seja em sua própria prática, seja nos diferentes cursos realizados, mas muitas vezes terá medo de inovar.

Outro relevante ponto de vista sobre esta questão é o fato de que talvez, o uso desta tecnologia demande do professor atividades de planejamento das aulas diferente das que ele estava acostumado, pois agora precisará pesquisar em outros bancos de dados, lidar com diferentes linguagens midiáticas e organizar o trabalho didático de maneira diferenciada. Soares (1999) explica que há fatores sociais e culturais a serem pensados, ajustes psicológicos a serem feitos, senso de auto-respeito e responsabilidade e serem desenvolvidos. Isso, possivelmente passa a permear o modo como as disciplinas são exploradas e ensinadas e, consequentemente planejadas, demandando mais tempo do professor.

Apesar do tempo de preparo das aulas ter sido o fator que mais se

evidenciou nas respostas das questões fechadas do questionário, não se pode ignorar outros fatores que também apareceram significativamente nas manifestações escritas. Tais respostas compuseram os indicadores “Aspectos negativos do uso” e “Manutenção do equipamento” e constituíram a categoria “Uso do equipamento em sala de aula”. São elas:

“Como a maioria das turmas são compostas por mais de trinta alunos, a visualização fica deficiente, pois muitas vezes o tamanho da tela não comporta a imagem em um tamanho ideal para o aprendizado” (PROF7).

“A TV [Multimídia] fica distante dos alunos e quando preparamos *slides* os alunos tem dificuldades para ler. Além disso, nosso preparo técnico é insuficiente para usá-la” (PROF11).

“Dificuldades em encontrar vídeos significativos relacionados aos conteúdos” (PROF26).

“As dificuldades são criadas pelos gestores do colégio, pois não há salas adequadas para o uso desta tecnologia” (PROF27).

“Minha maior dificuldade é fazer com que os alunos visualizem aquilo que planejei e projetei para passar na TV Multimídia” (PROF42).

Em relação ao indicador “Manutenção do equipamento” temos as seguintes opiniões, e que se traduzem em dificuldades para o uso da TV Multimídia em sala de aula:

“Há falta de manutenção frequente da TV Multimídia” (PROF1).

“Sinto que após serem instalados os equipamentos nas escolas, falta a devida atualização e manutenção por parte da SEED” (PROF10).

“Um dos problemas a respeito do uso está na falta de manutenção dos equipamentos” (PROF16).

“Em algumas salas a TV [Multimídia] não funciona e não há técnicos para concertá-la” (PROF21).

“Em algumas salas o aparelho está quebrado” (PROF24).

“Funcionamento e disponibilidade do aparelho é diferente de escola para escola” (PROF30).

“É necessário que haja um interesse maior por parte da SEED na manutenção e reparo dos equipamentos” (PROF37).

“Pouca praticidade de conversão de arquivos e a manutenção precária por parte da SEED em relação aos equipamentos e cartões, ou seja, o problema não é de formatação de arquivos, mas de mecanismo mesmo, de estrutura dos aparelhos, que após alguns poucos anos de uso começam a apresentar defeitos” (PROF32).

O que se observa ao analisar tais respostas é que apesar dos professores tentarem incorporar este novo recurso midiático em suas aulas, há dificuldades de ordem administrativa que acabam desestimulando e/ou dificultando seu uso. Sobre estes aspectos Sancho (2006) chama a atenção enfatizando que um dos fatores para transformar as tecnologias da informação e da comunicação em motor de inovação pedagógica é estabelecer infra-estrutura tecnológica adequada. Para ela, é essencial que haja um importante investimento econômico, não apenas para adquirir os equipamentos, mas para a manutenção e atualização destes equipamentos.

Kenski (1996) também auxilia nesta reflexão quando enfatiza que muitas vezes, na tentativa de inserção de alguma tecnologia da informação e da comunicação no ambiente escolar, o que se vê é o medo do professor e da administração escolar em “quebrar” um destes equipamentos devido ao seu alto-custo e por isso acabam deixando-a de lado:

[...] a dificuldade de manutenção e o alto valor destas máquinas fazem com que sejam consideradas preciosidades dentro do ambiente escolar. Manuseadas por poucos, guardadas em locais de acesso restrito e impossibilitadas, em muitos casos, de serem removidas para a sala de aula (KENSKI, 1996, p. 135).

Especificamente no caso da TV Multimídia, ela se encontra disponível dentro das salas de aula, ou seja, já estão fisicamente próximas ao professor e à classe. Talvez essa facilidade de acesso tenha proporcionado maior proximidade e vontade do professor em querer testá-la, utilizá-la, conforme evidenciado pela pesquisa.

Outro aspecto levantado na pesquisa foi o fato de que 40% dos professores não souberam informar sobre o acompanhamento da Secretaria de Estado da Educação para o uso deste equipamento, como mostra o GRÁFICO 6 – *Percepção dos professores sobre o acompanhamento por parte da SEED do uso deste equipamento nas escolas*. Sobre isso Sancho (2006) chama a atenção para o fato de que o projeto de inserção de qualquer tecnologia midiática, e neste caso da TV Multimídia, deve ser concebido como um projeto coletivo, com incentivos para seu uso e com acompanhamento dos assessores pedagógicos.

Baccega (2005) expõe que não há dúvidas da necessidade dos aparelhos tecnológicos/midiáticos adentrarem as escolas. Todavia, mais importante que a presença de tais recursos, é que sejam dadas ao professor condições para que ele

trabalhe de maneira efetiva com estes meios.

Para isto, faz-se fundamental a construção de um trabalho coletivo e de parceria com todos os envolvidos no processo (e aí inclui-se a mantenedora) com vistas a objetivar o acesso crítico ao conhecimento.

Um aspecto apontado pelos dados coletados é que 95% dos professores percebem a necessidade da escola interagir com a linguagem audiovisual, conforme apresenta o GRÁFICO 7 – *Opinião dos professores sobre a importância da escola interagir com a linguagem audiovisual*. Todavia ficou evidente que desconhecem a proposta de Educomunicação como alternativa de ação, conforme aponta o GRÁFICO 8 – *Conhecimento dos professores sobre a proposta de educomunicação*, em que 50% dos professores pesquisados afirmam nunca terem ouvido dizer sobre esta denominação e por isso não sabem do que se trata.

Isso mostra que os professores sentem a necessidade de trazer o meio audiovisual para a sala de aula, e que não sabem ao certo como fazê-lo. Por isso, a proposta educ comunicativa seria uma alternativa plausível e interessante. Como aponta Soares (1999), a proposta de Educomunicação pressupõem uma ação comunicativa dentro dos espaços escolares com os meios tecnológicos e midiáticos a fim de promover a autonomia do estudante. Seria interessante, neste sentido, um trabalho efetivo com o uso da TV Multimídia a partir das seguintes áreas de intervenção da educomunicação, como mostra Soares (1999): educação para a comunicação, gestão comunicativa e mediação tecnológica na educação²⁴.

Kenski (1996) afirma, que seria necessário uma política de formação continuada para que os professores pudessem compreender e experimentar práticas diferenciadas com a devida segurança teórico-prática. Sobre isso, a autora explica que atualmente:

[...] formam-se professores sem um conhecimento mais aprofundado sobre a manipulação e a utilização de tecnologias educacionais e sentem-se inseguros para utilizá-las em suas aulas. Inseguros para manipular estes recursos quando as escolas os têm; inseguros para saber se terão tempos disponíveis para 'dar a matéria', se 'gastarem' o tempo disponível com o vídeo, o filme, o *slide* [...](KENSKI, 1996, p.136).

Aliás, em relação à capacitação profissional específica para o uso da TV Multimídia oferecida pela SEED, o que se vê é que a maioria dos professores

²⁴ A distinção entre os campos de atuação da Educomunicação são explicitadas na seção 3.5.2 “Educação e Comunicação: intersecções entre as duas áreas” desta dissertação.

pesquisados (57%) receberam somente capacitação inicial, oferecida em um único momento. Tal capacitação abrangeu mais o caráter técnico do uso do meio e a carga-horária destinada para ela foi considerada insuficiente por 48% dos professores pesquisados, como pode ser visto no GRÁFICO 11 – *Opinião dos professores sobre a carga-horária da capacitação recebida*. As respostas agrupadas nos temas “aspectos negativos” e “carga horária” que compõe a categoria “Capacitação Profissional” expressam estas opiniões:

“A capacitação poderia ter sido melhor, pois houve uma palestra muito rápida para os professores e não houve tempo de entender e tirar as dúvidas”. (PROF 13)

“Particpei apenas de uma aula para a capacitação, mas não valeu a pena”. (PROF 3)

“A importância da capacitação em horário contrário das atividades da escola e de forma aprofundada, até que as dúvidas, as dificuldades sejam sanadas, porque meu único aprendizado inicial foi traumático”(PROF 20).

“Não recebi sequer a capacitação inicial, fui me aperfeiçoando através de um manual” (PROF 2).

“Muitas vezes são enviados técnicos às escolas para nosso treinamento, mas no mesmo período em que estamos em aula, dificultando nossa participação”(PROF 12).

“A capacitação inicial não foi suficiente, fui autodidata para aprender a utilizar a TV” (PROF 39).

O que se verifica, é que apesar deste recurso tecnológico ser utilizado por grande parte dos professores, ainda é sentida a necessidade de novos momentos de capacitação profissional que abranjam o caráter técnico e metodológico do meio, como pode ser visto no GRÁFICO 13 – *Opinião dos professores sobre a necessidade de receber outras capacitações para o uso deste recurso em sala de aula* e nas falas apresentadas pelos professores no tema “expectativas para a capacitação profissional” que compunha a categoria “Capacitação Profissional”:

“A capacitação para este recurso deveria abranger todos os professores, com ênfase na conversão de arquivos baixados via PC para linguagens compatíveis com a TV Multimídia” (PROF 4).

“Gostaria de receber mais capacitação para me sentir segura no uso da TV” (PROF5).

“Gostaria que fossem criados cursos para professores e alunos aprenderem

a trabalhar com programas de edição de vídeo, imagens e/ou vetorização” (PROF 29).

“Gostaria que fosse oferecida capacitação com carga-horária maior para a utilização da TV Multimídia” (PROF 38).

Como se observa nas citações acima, o profissional se vê diante do desafio de usar a TV Multimídia em suas práticas de sala de aula e percebe que o caminho seguro para isso seria a capacitação profissional. Isso também se mostra nos questionamentos de um dos professores:

Tenho dúvida quanto ao seu potencial tecnológico, pois não sei se o equipamento só funciona com figuras de extensão *jpg* ou funciona também como visor de *power-point*. Será que poderia funcionar como uma tela de computador? Como poderia utilizá-la para aulas mais interativas?” (PROF22).

Considerando inegável a necessidade de formação e de intervenção educativa, corrobora-se com Fantin (2006) a ideia de que tal formação pode ser pensada a partir de diversos níveis: curso de capacitação para educadores tendo como objetivo as mídias e as novas tecnologias; curso de graduação e de pós-graduação nas áreas de comunicação e educação; acompanhamento de experiências de movimento e animação cultural e do tipo curricular sobre aspectos dos meios de comunicação.

Neste sentido, a urgência de formação diz respeito a um plano político e organizativo por parte da mantenedora e poderia relacionar-se a partir de uma coordenação de sucessivas atitudes envolvendo a universidade, a escola, e o mundo da formação, como bem salienta Soares (1999, p. 43): “trata-se na verdade, de uma preocupação com a formação de profissionais em condição de articular as várias áreas em que se apresenta a inter-relação Comunicação/Educação”.

Considerando a complexidade do fenômeno produzido pelo desenvolvimento e uso das tecnologias em conteúdo e práticas do sistema educativo, compartilha-se com Jacquinet (1998) a ideia de que a formação profissional na perspectiva da Educação/Comunicação deve preconizar as dimensões técnicas, pedagógicas e específica dos meios e tecnologias, conforme detalhado no *corpus* desta dissertação.

Neste sentido, o que se verifica é que enquanto não houver uma política específica por parte da mantenedora para formar os professores para o uso efetivo

deste meio audiovisual, caberá a cada profissional arcar com as responsabilidades, sucessos e fracassos de suas tentativas.

Em relação à categoria “Interface entre a TV Multimídia e outras mídias/formatos”, o que se verifica é que a Secretaria Estadual de Educação tem um bom acervo de materiais que ficam disponíveis no *site* oficial da SEED. Inclusive há um setor dentro da Diretoria de Tecnologias Educacionais para sua atualização e manutenção. Todavia, os professores manifestaram suas dificuldades em acessar os arquivos, salvá-los no *pendrive* e utilizá-los na TV Multimídia. Isso ficou muito evidente nas expressões dos professores:

“A SEED cria programas muito complicados, deveria descomplicar os acessos e gravações” (PROF6).

“Tenho dificuldade em converter os vídeos, utilizando os laboratórios de informática das escolas, pois são sistema *Linux*. Tenho sempre que fazer as conversões em casa pois não é possível fazer na escola” (PROF8).

“A SEED poderia disponibilizar mais diversidade do material, pois nem todo material disponibilizado pode ser utilizado na TV, pois tem arquivos que não podem ser convertidos” (PROF15).

“Gostaria que fossem aceitas outras extensões para imagens e vídeos” (PROF18).

Mais uma vez recai-se na necessidade de formação dos profissionais, tanto técnica (para o uso adequado dos recursos midiáticos) quanto metodológica. Sobre isso, Citelli (2002) explana que o grande desafio nas redes públicas de ensino está na ampliação e aprofundamento dos cursos de formação continuada para os professores em serviço. Para ele:

[...] não falamos apenas em uma qualificação para operar as videotecnologias, mas da realização de objetivos mais amplos que visem ao entendimento dos sentidos históricos que envolvem as grandes transformações tecnológicas e o crescente papel dos meios de comunicação [...]. Trata-se, portanto, em nosso entendimento, de repensar a própria formação para o magistério e nas licenciaturas, instâncias últimas responsáveis pela qualificação específica dos profissionais educadores (CITELLI, 2002, p. 230).

Certamente, além da inegável importância da formação profissional para o uso dos recursos tecnológicos/midiáticos na prática educativa, os aspectos culturais

que acompanham o professor também o influenciam e refletem nos modos como ele lida com os recursos midiáticos na sala de aula. Isso porque

O professor em primeiro lugar é um ser humano e, como tal, é construtor de si mesmo e de sua história. Essa construção ocorre pelas ações num processo interativo permeado pelas condições e circunstâncias que o envolvem. Ele sofre a influência do meio em que vive e com as quais deveria se auto-construir (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2003, p. 21).

Isso significa que aspectos como a idade, o tempo de profissão, a escolaridade e o meio social em que está inserido exercerá influências na construção de uma identidade profissional.

De acordo com os dados levantados na pesquisa, boa parte dos professores pesquisados encontra-se entre o período de um a cinco anos de profissão.

Para Tardif (2000), os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho. Na medida em que o professor vai adquirindo maior experiência profissional, suas posturas vão mudando e ele vai adquirindo maior domínio sobre sua profissão. Conforme o autor postula:

Os saberes profissionais são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Em primeiro lugar, uma parte sobre o que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar. Os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Finalmente, os saberes profissionais, em um terceiro sentido pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, em um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças (TARDIF, 2000, p.14).

Como se verifica, o autor considera a temporalidade como um aspecto que determina a prática pedagógica do professor. Assim, como boa parte dos professores pesquisados encontram-se em seus anos iniciais de profissão, a maneira como ele vai construir e utilizar os conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em seu processo de formação dependerá de aspectos subjetivos como a própria história pessoal e suas experiências culturais, incluindo-se aí as relações estabelecidas com os avanços tecnológicos e midiáticos.

Sobre as relações entre professores e avanços tecnológicos e midiáticos, a

pesquisa revela que parte significativa dos professores envolvidos com a investigação tem entre 32 e 36 anos de idade. Isso significa que nasceram e cresceram em uma outra época que não a era digital. A diversidade de recursos tecnológicos, a pluralidade de textos e escrituras que circulam na atualidade ainda torna-se novidade para boa parte destes profissionais.

Prensky (2001) denomina de “imigrantes digitais” aqueles que não nasceram no mundo digital, mas torna-se usuário, em algum momento da vida, dos recursos tecnológicos digitais atuais. Para este autor, os imigrantes digitais podem e devem usufruir dos recursos que estes meios oferecem, principalmente em se tratando do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com Prensky (2001), os professores “imigrantes digitais” não podem supor que seus alunos sejam os mesmos das décadas anteriores e que os métodos que funcionaram no processo de escolarização quando eles eram alunos, poderão satisfazer as necessidades educacionais atuais.

Neste caso, os professores precisam se tornar aliados dos alunos, aprendendo a se comunicar na linguagem e estilo dos estudantes atuais, chamados de “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), já que nasceram e cresceram rodeados pela linguagem digital dos computadores, *videogames* e da Internet.

Talvez esta seja uma característica que dificulte o trabalho com as diferentes linguagens midiáticas que a TV Multimídia pode proporcionar, conforme evidenciado em outros momentos da análise. Apesar de não se tratar de um dado explícito, várias manifestações dos professores evidenciaram tal dificuldade, principalmente em se tratando da interface entre a TV Multimídia e outras mídias/formatos.

As possibilidades pedagógicas e educacionais com o uso da TV Multimídia são diversificadas. Uma vez bem compreendidas as necessidades da educação, um bom profissional garantirá, através deste recurso midiático, a ampliação do campo da comunicação entre professores e estudantes.

Convém estabelecer que a TV Multimídia é uma realidade nas salas de aula do Estado do Paraná. Cada docente pode encontrar a maneira mais adequada de integrar as várias mídias e os muitos procedimentos metodológicos que tal meio permite. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal e as de comunicação audiovisual para aproximar o “mundo da escola” e o “mundo fora dela”.

Eis aí o grande desafio da prática docente: privilegiar e ampliar a construção de experiências comunicativas com o uso da TV Multimídia para a efetivação de uma prática educacional emancipadora.

7 À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES

Neste momento convém retomar algumas das inquietações que foram propulsoras para o andamento da pesquisa: Quais as possibilidades e limites do uso da TV Multimídia no processo de aprendizagem? Os professores receberam, por parte da mantenedora, capacitação profissional adequada para o uso deste novo recurso tecnológico/midiático? O uso da TV Multimídia pode ser a interface necessária para a aproximação dos campos da Comunicação-Educação em sala de aula?

Para tentar responder a estas questões, se buscou conhecer a proposta da Secretaria de Estado da Educação para a inserção da TV Multimídia nas salas de aula e investigar o uso deste recurso pelos professores: seus modos de uso, o impacto do uso desta tecnologia para a aprendizagem, as principais dificuldades encontradas, o processo de capacitação profissional. Para isso, instrumentos de coletas de dados foram elaborados e aplicados em 63 escolas da rede pública estadual de ensino da cidade de Curitiba.

Paralelamente à pesquisa empírica, buscou-se leituras que subsidiassem teoricamente a trajetória da investigação. Assim, conceitos foram construídos e teias foram estabelecidas com os pressupostos que alicerçaram a construção e a análise do objeto de estudo. Neste momento foram explorados conceitos como Educomunicação, Educomunicador, mídia-educação, e as aproximações entre as áreas da Comunicação e Educação a partir de autores que se debruçam sobre esta temática.

Com a análise dos dados, o que se verifica é que os professores percebem a necessidade de inserir os meios audiovisuais em suas práticas escolares, pois observam que os jovens crescem em ambientes altamente mediados pela tecnologia da informação e da comunicação, sobretudo a audiovisual. Aliás, tanto alunos quanto professores se identificam como usuários/consumidores destes meios, já que fora do ambiente escolar estão imersos nos mesmos efeitos da sociedade tecnológica, pois ouvem música, veem televisão, assistem a filmes e recebem diversas informações a partir de diferentes mídias (SANCHO, 2006). Contudo, o que se verifica é que ao adentrarem a escola, professores e estudantes esquecem aquilo que viram e ouviram nas mídias para seguir a cultura escolar institucionalizada secularmente.

Com a inserção da TV Multimídia dentro das salas de aula do Estado do Paraná, o que se verifica é a possibilidade de inovação da prática pedagógica a partir da aproximação dos meios audiovisuais com os conteúdos escolares. O que ficou evidente é que apesar de boa parte dos professores ainda apresentarem-se inseguros para incorporar esta mídia de maneira efetiva no processo de ensino-aprendizagem, o ato pedagógico após sua inserção está mais cheio de cores, sons, movimentos e informações usufruídos a partir da interação com a TV Multimídia e outras tecnologias eletrônicas de comunicação e informação.

Um aspecto muito evidente da pesquisa é que os professores reconhecem a força dos meios e das novas tecnologias no ambiente escolar, pois percebem que o desenvolvimento da tecnologia e dos *media* atinge de tal modo os modos de vida da sociedade que a escola não pode ficar à margem.

Isso justifica o fato de que, conforme a pesquisa mostrou, boa parte dos professores utilizam frequentemente a TV Multimídia em suas práticas, principalmente para passar vídeos ilustrativos sobre o tema das aulas planejadas. Todavia, ainda não demonstram utilizar este recurso midiático para práticas educacionais e/ou voltadas para a leitura crítica dos meios.

Em suas práticas escolares os professores pesquisados exprimem vontade em compreender os processos técnicos e metodológicos do uso da TV Multimídia como meio de tornar as aulas mais atrativas e mais próximas da realidade dos alunos. Para isso, apontaram a necessidade de receber outros momentos de formação continuada por parte da Secretaria de Estado da Educação, abrangendo o caráter técnico e metodológico do uso do meio pois apresentam dúvidas em relação ao seu potencial tecnológico e de interfaces com outras mídias, bem como das maneiras pedagógico-metodológicas de sua utilização.

Os professores pesquisados apontam também necessidade de acompanhamento de projetos educativos por parte da Secretaria de Estado da Educação utilizando a TV Multimídia, como meio de incentivo ao uso e suporte didático-pedagógico.

Percebeu-se também que as experiências e os saberes desenvolvidos no campo da mídia-educação podem trazer contribuições significativas para a melhoria dos sistemas de ensino, no sentido de formar estudantes autônomos e conectados com a atual sociedade, com resultados significativos para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem e formação do cidadão dessa geração,

conhecida como “sociedade da informação”. Porém não se trata simplesmente da implantação de novos projetos, trata-se de entender que se criam novas formas de comunicação, novos estilos de trabalho, novas maneiras de ter acesso e de produzir conhecimento.

Em síntese, a quantidade e a qualidade das aprendizagens desenvolvidas a partir da interação com a TV Multimídia dependem de aspectos institucionais e profissionais, mas também das condições de prontidão e envolvimento dos atores envolvidos no processo educativo.

Neste sentido, corrobora-se com Moran (2001, p. 29) quando enfatiza que

Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das formas de acesso, com o aprofundamento de sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e em conseguir integrá-las dentro de nossa mente e da nossa vida.

Para isso, é fundamental que professores e estudantes entendam-se como parceiros que mutuamente se ajudam para explorar as possibilidades pedagógicas da TV Multimídia, transformando a sala de aula em um espaço dialógico e com convergências de interesses entre estudantes e professores. Aliás, sob esta perspectiva, Freire (1999, p. 43) diz que “ser dialógico é vivenciar o diálogo, é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transforma e, transformando, o humanizam”.

Parafraseando Citelli (2002), que a escola seja espaço de novos patamares discursivos e de redefinição de papéis para que a prática educativa se estabeleça a partir do ato comunicativo entre os diferentes atores do processo. Eis aí a interrelação entre Comunicação e Educação.

Para finalizar, afirma-se que o tema ora investigado não se esgota com esta Dissertação, ao contrário, novas questões e hipóteses surgem a medida que cada dado coletado é analisado e a medida que se olha o objeto de estudo por vieses diferentes.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAIDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Pioneira, 2004.
- BACCEGA, Maria Aparecida. **A construção do campo Comunicação/Educação**. Revista Comunicação & Educação. São Paulo, n.14, jan/abril 1999, p. 7-16.
- _____. **Da comunicação à Comunicação/Educação**. Revista Comunicação & Educação. São Paulo, n.21, mai/ago 2001, p.7-16.
- _____. **Comunicação, educação e tecnologia: interação**. Revista Comunicação & Educação. São Paulo, n.1, jan/abr 2005, p.7-14.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BARZOTTO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês (org). **Mídia, educação e leitura**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 1999.
- BRAGA, José Luis; CALAZANS, Regina. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.
- BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação, professores e novas tecnologias: em busca de uma conexão real**. Curitiba: Protexito, 2003.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 1998.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: SENAC, 2002.
- _____. **A linguagem entre a comunicação e a educação**. Revista Comunicação & Educação. São Paulo. Ano XI. n 1. jan/abril 2006, p.7-11.
- DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso. O paradoxo da Comunicação na história da tecnologia. In: FREITAS, Roseane Correia de (org). **Inclusão digital: pressupostos teóricos**. Curitiba. Comitê para a democratização da informática no Paraná, 2005, p.11-20.
- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- _____; MARTUCELLI, Danilo. **En la escuela**. Buenos Aires, Losada, 1998.
- _____. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.34, n.123, set/dez 2004.
- _____. O problema central da sociedade é a questão das injustiças sociais.

Revista Instituto Humanistas Unisinos. São Leopoldo, ed.283, nov. 2008. Disponível em: <www.unisinos.br/ihu> Acessado em 14/09/2009.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GAMBOA, Silvio Sanchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sanchez (orgs). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000, p.84-100.

IANNI, Octaviano. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilizações brasileiras, 1999.

JACQUINOT, Geneviève. **La escuela frente a las pantallas**. Buenos Aires: Aique, 1985.

_____. **O que é um educador? O papel da comunicação na formação dos professores**. I Congresso Internacional de Comunicação e Educação. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, maio 1998. Disponível em <www.usp.br/nce/aeducacao/saibamais/textos> Acessado em 23/08/2007.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. **Novas tecnologias, novas competências**. Educar em Revista, Curitiba, n.31, 2008, p. 267-284.

KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma Passos (org). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Mediatamente! Televisão, cultura e educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

_____. Globalização educacional e transformação cultural. In: MORAES, Denis de (org). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. A mudança na percepção da juventude: sociabilidade, tecnicidade e subjetividade entre os jovens. In: BORELLI, Silvia; FREIRE FILHO, João (org). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: Educ, 2008.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michéle. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2001.

MELO, José Marques de. **Teoria da Comunicação: paradigmas latino-americano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MORAN, José Manoel. Leitura dos meios de comunicação. São Paulo: Pancast, 1993.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001, p. 11-66.

MORIN, Edgard. **Culturas de massa no século XX: o espírito do tempo**. São Paulo: Forense, 1969.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídia e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO. DIRETORIA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS. **TV Multimídia: pesquisando e gravando conteúdos no pen drive**. Curitiba: SEED, Paraná, 2008.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, MCB University Press, vol 9, n. 5, out/2000. Disponível em www.marcprensky.com/writing/Prensky-DigitalNatives,DigitalImmigrants-Part1.pdf. Acessado em 20/04/2011.

SANCHO, Juana Maria. De tecnologia da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. Revista Contato, Brasília. Ano I, n.2, jan/mar 1999, p. 19-74.

_____. **Gestão Comunicativa e educação: caminhos da Educomunicação**. Revista Comunicação & Educação, São Paulo, n 23, jan/abril 2002, p. 16-25.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista Brasileira da Educação ,ANPED, São Paulo, n.13, jan/fev/mar/abr 2000, p.5-24. Disponível em www.andreapenteado.com/files/tardif_saberes_profissionais_dos_professores.pdf. Acessado em 20/04/2011.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO	122
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO-PILOTO DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO.....	123
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	126
APÊNDICE D – GRÁFICOS SOBRE O PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS.....	129

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Nome: _____

Função: _____

- 1- O que é a Tv Multimídia? Qual sua especificidade em relação a televisão comum?
- 2- De onde veio a tecnologia da Tv Multimídia?
- 3- Qual é o objetivo da Secretaria Estadual de Educação ao inserir este recurso nas escolas?
- 4- Houve algum idealizador deste projeto? Como foi o processo de idealização do projeto?
- 5- Como foi o processo de implantação da Tv Multimídia nas escolas da rede estadual de ensino?
- 6- Houve um projeto-piloto para a implantação desta tecnologia nas escolas? Se sim, onde foi?
- 7- Quantas escolas estão equipadas com a Tv Multimídia atualmente? Em todas elas o projeto já está implantado?
- 8- Como os professores tomaram conhecimento deste projeto?
- 9- Houve algum tipo de capacitação profissional para os professores da rede estadual, no intuito de instrumentalizá-los para o uso adequado da Tv Multimídia em sua prática docente? Se sim, como se deu esta capacitação? Qual foi sua carga-horária? Se não, por quê?
- 10- Há um acompanhamento por parte da SEED do uso deste equipamento nas escolas?
- 11- Há alguma escola, na cidade de Curitiba que vem se destacando no trabalho com o uso deste recurso na sala de aula?
- 12- Como a SEED pretende avaliar a implantação deste projeto? Há alguns indicadores de resultados?

APÊNDICE B– QUESTIONÁRIO-PILOTO DESTINADO AOS PROFESSORES DA
REDE ESTADUAL DE ENSINO

Identificação

idade: _____

escolaridade: _____

tempo que exerce a profissão: _____

nível de escolaridade em que atua: _____

disciplina(s) em que atua nesta escola: _____

Uso da TV Multimídia

1- Com que frequência você utiliza a TV Multimídia em sua prática docente:

- ☐ frequentemente ☐ com pouca frequência ☐ depende do tema da aula
☐ raramente ☐ não usa ☐ Outro. Qual: _____

2- Com relação ao uso deste recurso em suas aulas, como você **mais** a utiliza:

- ☐ vídeos ilustrativos sobre o tema da aula
☐ acontecimentos que passaram nos telejornais
☐ a influência da mídia sobre o pensamento das pessoas
☐ como premiação após bom desenvolvimento da turma em alguma atividade, como por exemplo filmes aleatórios trazidos por você ou pelos alunos
☐ com esquemas e outras representações para reforçar os conteúdos e conceitos apresentados na aula
☐ construção de conceitos e esquemas com o uso dos recursos audiovisuais pelos alunos
☐ não usa
☐ Outro. Qual: _____

3- Para você, a inserção deste meio dentro da sala de aula:

- ☐ tornou suas aulas mais atrativas
☐ não fez diferença em sua prática
☐ facilitou a aprendizagem
☐ despertou o interesse dos alunos
☐ mudou sua maneira de trabalhar com os conteúdos escolares
☐ é mais um recurso disponível
☐ Outro. Qual: _____

4- Para você, qual dos itens abaixo mais influenciaram o uso da TV Multimídia nas aulas:

- ☐ novo recurso didático disponível
☐ inserção de tecnologias no ambiente escolar
☐ possibilidade de inovação da prática educativa
☐ curiosidade
☐ necessidade de inserir o meio audiovisual na rotina escolar
☐ obrigatoriedade
☐ desenvolvimento de projetos educativos que evidenciavam seu uso
☐ influência dos colegas de trabalho

☐ não uso

☐ Outro. Qual: _____

5- Para você, qual dos itens abaixo que mais dificultaram o uso da TV Multimídia nas aulas:

☐ falta de domínio técnico para o uso desta tecnologia (não sei fazer funcionar direito)

☐ falta de material para esta tecnologia sobre a disciplina com a qual trabalho

☐ falta de conhecimentos metodológicos para o uso (sei fazer funcionar mas não sei como melhor utilizá-la para transformar minhas aulas)

☐ Tempo insuficiente de preparo das aulas

☐ Outro. Qual: _____

6- Há um acompanhamento por parte da SEED do uso deste equipamento nas escolas?

☐ sim, pois a SEED disponibiliza projetos a serem desenvolvidos com o uso da TV Multimídia nas escolas

☐ sim, são enviados relatórios regulares informando a utilização deste recurso pelos professores

☐ sim, esporadicamente

☐ não há qualquer acompanhamento por parte da SEED..

☐ Não sei informar

☐ Outro. Qual: _____

7- Você já ouviu falar em Educomunicação?

☐ Sim e sei do que se trata

☐ sim, mas não sei ao certo do que se trata

☐ não, nunca ouvi dizer

☐ tenho um vasto conhecimento a este respeito.

☐ Outro. Qual: _____

Formação para o uso da TV Multimídia

1- Você se sente capacitado para utilizar a TV Multimídia em sua prática docente?

☐ sim, totalmente

☐ sim, razoavelmente

☐ não me sinto capacitado

2- Você recebe ou recebeu algum tipo de capacitação profissional específica para o uso da TV Multimídia em sua prática docente?

☐ Sim, recebo capacitação da SEED

☐ Somente capacitação inicial da SEED

☐ Não recebi nenhum tipo de capacitação

☐ Procurei por conta própria cursos que me subsidiassem

☐ Outro. Qual: _____

3- A carga horária da capacitação recebida é ou foi:

☐ suficiente

☐ insuficiente

☐ razoável

☐ Outro.

Qual: _____

4- A capacitação oferecida pela SEED ou feita em outras instituições abrangiam **mais:**

☐ o caráter técnico do uso do meio (como usar)

☐ o caráter metodológico do uso do meio (maneiras pedagógico-metodológicas de

sua utilização)

() mesclaram o caráter técnico e metodológico

() Outro. Quais: _____

5- Você sente a necessidade de receber outras capacitações para o uso adequado deste recurso em sala de aula?

() Sim, principalmente abrangendo o caráter técnico do uso do meio (como usar)

() Sim, principalmente abrangendo o caráter metodológico do uso do meio

() Sim, abrangendo o caráter técnico e metodológico

() Não necessito de mais capacitações

Outras informações que julga interessante:

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ENSINO E ESCOLA
MESTRANDA: ELIZANDRA JACKIW
ORIENTADORA: PROF^ºDR^a ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES

O questionário abaixo faz parte de uma pesquisa de Mestrado da UFPR que tem por objetivo geral investigar a utilização da TV Multimídia na prática docente dos professores da rede estadual de ensino como alternativa de trabalho de integração entre mídias e construção do conhecimento. Por isso, suas impressões sobre o uso da TV Multimídia na prática diária de sala de aula é muito importante.
Obrigada pela colaboração!

Identificação

Nome (não obrigatório): _____
idade: _____
escolaridade: _____
tempo que exerce a profissão: _____
nível de escolaridade em que atua: _____
disciplina(s) em que atua nesta escola: _____

CONSIDERANDO O ANO LETIVO DE 2009, RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO:

Uso da TV Multimídia

1- Com que frequência você utiliza a TV Multimídia em sua prática docente:

() frequentemente () com pouca frequência () depende do tema da aula ()
raramente () não usa () Outro. Qual: _____

2- Com relação ao uso deste recurso em suas aulas, como você **mais** a utiliza? Enumere de 1 a 6, onde 6 é o mais usado e 1 é o menos usado. Caso não a utilize apenas marque X na opção que contempla esta escolha:

() vídeos ilustrativos sobre o tema da aula
() acontecimentos que passaram nos telejornais
() a influência da mídia sobre o pensamento das pessoas
() como premiação após bom desenvolvimento da turma em alguma atividade, como por exemplo filmes aleatórios trazidos por você ou pelos alunos
() com esquemas e outras representações para reforçar os conteúdos e conceitos apresentados na aula
() construção de conceitos e esquemas com o uso dos recursos audiovisuais pelos alunos
() não usa
() Outro. Qual: _____

3- Enumere de 1 a 6, onde 6 é o mais significativo e 1 é o menos significativo. Para você, a inserção deste meio dentro da sala de aula:

() tornou suas aulas mais atrativas
() não fez diferença em sua prática
() facilitou a aprendizagem

- () despertou o interesse dos alunos
 () mudou sua maneira de trabalhar com os conteúdos escolares
 () é mais um recurso disponível
 () Outro. Qual: _____

4- Para você, qual dos itens abaixo mais influenciaram o uso da TV Multimídia nas aulas? Enumere de 1 a 8, onde 8 é o aspecto mais significativo e 1 é o menos significativo. Caso não a utilize apenas marque X na opção que contempla esta escolha:

- () novo recurso didático disponível
 () inserção de tecnologias no ambiente escolar
 () possibilidade de inovação da prática educativa
 () curiosidade
 () necessidade de inserir o meio audiovisual na rotina escolar
 () obrigatoriedade
 () desenvolvimento de projetos educativos que evidenciavam seu uso
 () influência dos colegas de trabalho
 () não uso
 () Outro. Qual: _____

5- Para você, qual dos itens abaixo que mais dificultaram o uso da TV Multimídia nas aulas? Enumere de 1 a 4, onde 4 é o aspecto mais significativo e 1 é o menos significativo.

- () falta de domínio técnico para o uso desta tecnologia (não sei fazer funcionar direito, tenho dificuldade em converter os arquivos para as linguagens aceitas pela TV)
 () falta de material disponível no banco de dados do site oficial da Secretaria de Estado da Educação sobre a disciplina com a qual trabalho
 () falta de conhecimentos metodológicos para o uso (sei fazer funcionar mas não sei como melhor utilizá-la para transformar minhas aulas)
 () Tempo insuficiente de preparo das aulas
 () Outro. Qual: _____

6- Há um acompanhamento por parte da SEED do uso deste equipamento nas escolas?

- () sim, pois a SEED disponibiliza projetos a serem desenvolvidos com o uso da TV Multimídia nas escolas
 () sim, são enviados relatórios regulares informando a utilização deste recurso pelos professores
 () sim, esporadicamente
 () não há qualquer acompanhamento por parte da SEED..
 () Não sei informar
 () Outro. Qual: _____

7- Você acredita ser importante a escola interagir com a linguagem audiovisual?

- () sim () não () é indiferente () não tenho opinião formada a este respeito () outro.
 Qual? _____

8- Você já ouviu falar em Educomunicação?

- () Sim e sei do que se trata () sim, mas não sei ao certo do que se trata
 () não, nunca ouvi dizer ()tenho um vasto conhecimento a este respeito.
 () Outro. Qual: _____

Formação para o uso da TV Multimídia

1- Você se sente capacitado para utilizar a TV Multimídia em sua prática docente?

- () sim, totalmente () sim, razoavelmente () não me sinto capacitado

2- Você recebe ou recebeu algum tipo de capacitação profissional específica para o uso da TV Multimídia em sua prática docente?

- ☐ () Sim, recebo capacitação frequente da SEED
- ☐ () Recebi somente capacitação inicial da SEED
- ☐ () Não recebi nenhum tipo de capacitação
- ☐ () Procurei por conta própria cursos que me subsidiassem
- ☐ () Outro. Qual: _____

3- A carga horária da capacitação recebida é ou foi:

- ☐ () suficiente ☐ () insuficiente ☐ () razoável ☐ () Outro. Qual: _____

4- A capacitação oferecida pela SEED ou feita em outras instituições abrangiam **mais**:

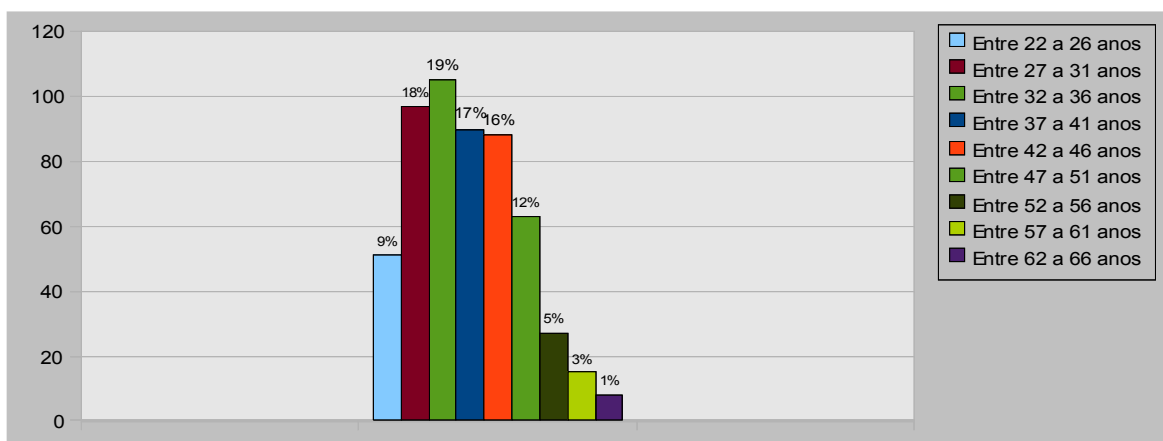
- ☐ () o caráter técnico do uso do meio (como usar e como converter os arquivos para linguagens compatíveis à TV)
- ☐ () o caráter metodológico do uso do meio (maneiras pedagógico-metodológicas de sua utilização)
- ☐ () mesclaram o caráter técnico e metodológico
- ☐ () Outro. Quais: _____

5- Você sente a necessidade de receber outras capacitações para o uso adequado deste recurso em sala de aula?

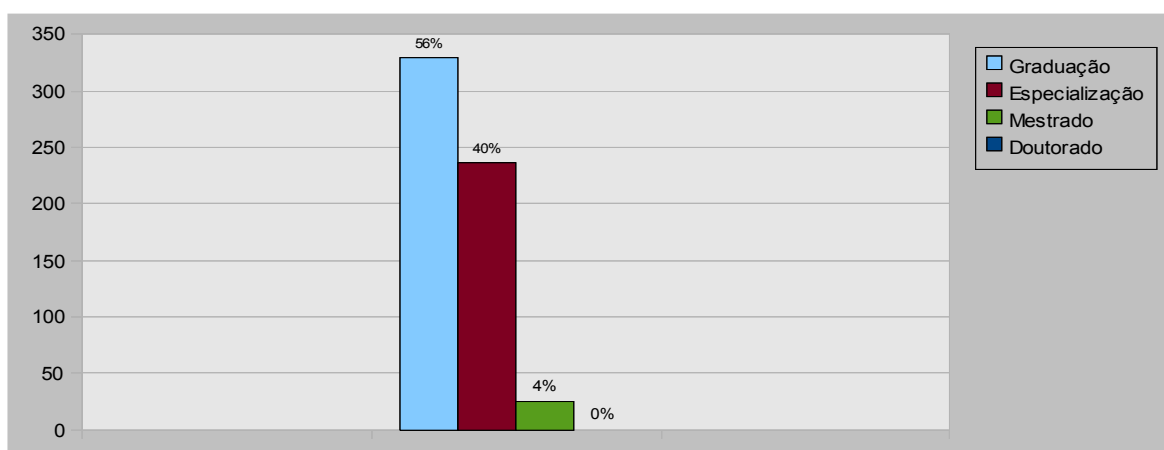
- ☐ () Sim, principalmente abrangendo o caráter técnico do uso do meio (como usar e como converter os arquivos para linguagens compatíveis à TV)
- ☐ () Sim, principalmente abrangendo o caráter metodológico do uso do meio (maneiras pedagógico-metodológicas de sua utilização)
- ☐ () Sim, abrangendo o caráter técnico e metodológico
- ☐ () Não necessito de mais capacitações

Outras informações que julga interessante: (Utilize o verso da folha)

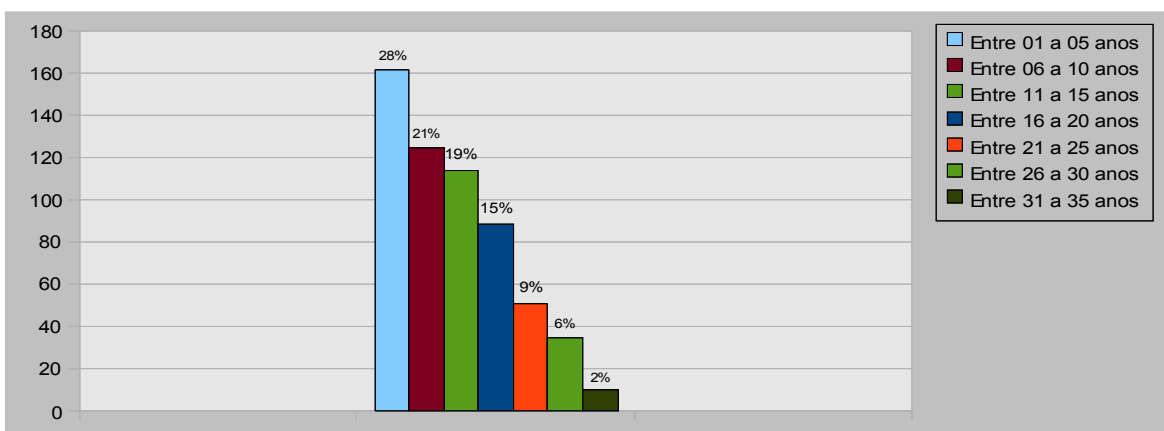
APÊNDICE D – GRÁFICOS SOBRE O PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS



FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES PESQUISADOS
FONTE: a autora (2010)



NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES PESQUISADOS
FONTE: a autora (2010)



TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO DOS PROFESSORES PESQUISADOS
FONTE: a autora (2010)